

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.І.МЕЧНИКОВА
Факультет психології та соціальної роботи
Кафедра педагогічної освіти та соціальної реабілітації

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття другого рівня вищої освіти «магістр»

на тему
**«Педагогічні технології розвитку медіаграмотності у майбутніх
викладачів ЗВО»**

**«Pedagogical technologies for developing media literacy in future teachers of
higher education institutions»**

Виконав: студент денної форми навчання
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні
науки
Освітня програма «Освітні, педагогічні
науки»
Савицький Богдан Юрійович

Керівник: к.пед.наук, доцент Рябенко М.І.

Рецензент: к.пед.наук, доцент Батюк Н.О.

Рекомендовано до захисту:
Протокол засідання кафедри
педагогічної освіти та соціальної
реабілітації
№ _____ від _____ 2025 р

Захищено на засіданні ЕК №5
протокол № ____ від _____ 2025 р.

Оцінка _____ / _____ / _____
(за національною шкалою, ECTS, бали)

Завідувачка кафедри
_____ Вейландє Л.В.-В.

Голова ЕК
_____ Пєнов В.В.

Одеса 2025

АНОТАЦІЯ

Савицький Б.Ю. Педагогічні технології розвитку медіаграмотності у майбутніх викладачів ЗВО. Рукопис.

Кваліфікаційна робота присвячена дослідженню проблеми розвитку медіаграмотності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) та визначенню ефективних педагогічних технологій для цього процесу. У роботі було теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель медіаграмотності викладача ЗВО, що охоплює когнітивно-аналітичний, практично-інструментальний та аксіологічно-етичний компоненти. Було систематизовано та адаптовано комплекс педагогічних технологій, зокрема дискусію, проблемне навчання, кейс-технологію, тренінгову технологію та ділову гру, як основний інструментарій для формування критичного мислення та навичок роботи з академічними медіатекстами в умовах інформаційних викликів.

Основною практичною складовою дослідження стала розробка та пілотне впровадження спеціального Модулю «Медіаграмотність викладача ЗВО» у процесі магістерської підготовки. Експериментальна перевірка підтвердила високу ефективність запропонованого циклу занять: більшість учасників продемонстрували значну позитивну динаміку у здатності критично оцінювати надійність джерел та професійно реагувати на дезінформацію. На основі отриманих результатів було сформульовано методичні рекомендації щодо системної інтеграції та гнучкого використання цих педагогічних технологій у навчальний процес з метою забезпечення готовності молодих викладачів до роботи у цифровому освітньому середовищі.

Ключові слова: медіаграмотність, медіоосвіта, розвиток медіа грамотності майбутніх викладачів ЗВО, педагогічні технології.

ABSTRACT

Savytskyi Bohdan. Pedagogical technologies for developing media literacy in future teachers of higher education institutions. Manuscript.

This Master's thesis is devoted to the study of media literacy development among future teachers of Higher Education Institutions (HEIs) and the identification of effective pedagogical technologies for this process. The work theoretically substantiated and developed a structural and functional model of media literacy for an HEI teacher, which encompasses cognitive-analytical, practical-instrumental, and axiological-ethical components. A complex of active pedagogical technologies, including discussion, problem-based learning, case-study technology, training technology, and business game/simulation, was systematized and adapted as the main toolkit for fostering critical thinking and skills for working with academic media texts in the context of information challenges.

The key practical component of the research was the development and pilot implementation of a specialized Module "Media Literacy for HEI Teachers" within the Master's training program. The experimental verification confirmed the high effectiveness of the proposed cycle of classes: most participants demonstrated significant positive dynamics in their ability to critically evaluate the reliability of sources and professionally respond to disinformation. Based on the results obtained, methodological recommendations were formulated regarding the systemic integration and flexible use of these pedagogical technologies in the educational process to ensure the readiness of young teachers for work in the digital educational environment.

Key words: media literacy, media education, development of media literacy in future HEI teachers, pedagogical technologies.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ЗМІСТ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО	9
1.1. Медіаграмотність майбутніх викладачів як предмет наукових досліджень	9
1.2. Специфіка розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів вищої школи	28
Висновки до розділу I	42
РОЗДІЛ II ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО	45
2.1. Аналіз рівня сформованості медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО за результатами діагностичного дослідження	45
2.2. Обґрунтування та розробка циклу занять із застосуванням педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО	62
2.3. Методичні рекомендації щодо використання педагогічних технологій для розвитку медіа грамотності майбутніх викладачів ЗВО	74
Висновки до розділу II	77
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	83
ДОДАТКИ	96

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні відбувається в умовах прискореної цифровізації, посилення інформаційної війни та постійного поширення дезінформації (фейків, маніпуляцій, псевдонаукових наративів), які активно проникають в академічне середовище (наукові статті, освітні платформи). Внаслідок цього медіаграмотність викладача еволюціонує з допоміжного навичку у ключову професійну компетенцію, що забезпечує академічну доброчесність, протидію гібридним загрозам та формування стійкості студентської молоді. Викладач ЗВО повинен бути не лише транслятором знань, а й «медіакуратором» навчального процесу.

Проте, у системі професійної підготовки майбутніх викладачів існує суттєвий розрив: висока суспільна та професійна потреба у навичках оперативного фактчекінгу, кризових медіакомунікацій та етичної медіаповедінки не підкріплена систематичними навчальними програмами, орієнтованими на використання активних педагогічних технологій (кейс-технологія, ділова гра, тренінг). Ця невідповідність між сучасними вимогами до викладача як медіа-професіонала і недостатністю практико-орієнтованої методичної бази для розвитку цієї компетенції педагогічними технологіями обумовила вибір теми дослідження - Педагогічні технології розвитку медіаграмотності у майбутніх викладачів ЗВО

Об'єкт дослідження: система професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах цифровізації та медіа-викликів сьогодення.

Предмет дослідження: педагогічні технології та їх ефективність у процесі розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та розробити методичні рекомендації використання педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів

Завдання дослідження:

1. Дослідити феномен медіаграмотності як наукову проблему, визначити ключові поняття дослідження (медіаграмотність викладачі вищої школи, структуру медіаграмотності викладача вищої школи, структуру розвитку медіа грамотності викладача)
2. Обґрунтувати та класифікувати педагогічні технології, які є найбільш доцільними для розвитку практичних навичок медіаграмотності. вищої школи
3. Проаналізувати вихідний рівень розвитку медіаграмотності та технологічної готовності майбутніх викладачів ЗВО за результатами діагностичного дослідження.
4. Розробити зміст та методичне забезпечення використання педагогічних технологій для розвитку медіа грамотності викладача ЗВО
5. Провести пілотне впровадження розробленого циклу знань та здійснити оцінку його ефективності на основі аналізу динаміки розвитку ключових компонентів медіаграмотності.
6. Сформулювати методичні рекомендації щодо системного та гнучкого використання педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності у магістерській підготовці майбутніх викладачів ЗВО.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань дослідження було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Серед теоретичних застосовувалися: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел для визначення сутності медіаграмотності, її структури та обґрунтування вибору педагогічних технологій; системний підхід та моделювання для розробки змістового наповнення циклу занять з використанням педагогічних технологій формування медіа грамотності. До емпіричних методів належали: анкетування («MediaIQ: Ваш рівень», «Media-Drive» та інші) та опитування для діагностики вихідного рівня сформованості медіаграмотності здобувачів та технологічної готовності викладачів; педагогічний експеримент у формі пілотного впровадження розробленого

циклу занять для перевірки його ефективності; математична статистика для кількісної обробки отриманих даних та об'єктивної оцінки динаміки розвитку компетенцій.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Експериментальна робота охоплювала здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальностей В 11 Філологія (спеціалізація Прикладна лінгвістика, Українська мова та література), С 7 Журналістика, А1 Освіти науки (опитування здобувачів освіти) у кількості 47 Здобувачів, а також 27 науково-педагогічних працівників.

Наукова новизна одержаних результатів міститься у: теоретичному дослідженні феномену медіаграмотності викладача закладу вищої освіти в умовах сучасних викликів цифровізації суспільства; вивчено етапи становлення медіаосвіти та, як результату, розвитку медіаграмотності фахівців; надано уточнення визначенню ключових понять дослідження – «медіаграмотність» «медіаграмотність викладача вищої школи»⁴ описано структуру та зміст компонентів медіа грамотності викладача ЗВО; дано змістову характеристику структурі розвитку медіа грамотності викладача вищої школи; теоретично обґрунтовано та визначено педагогічні технології, найбільш ефективні для розвитку медіа грамотності майбутніх викладачів.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено діагностичний інструментарій щодо вивчення рівня розвитку медіа грамотності викладача вищої школи; проведено опитування та визначено наявний рівень розвитку медіа грамотності майбутніх викладачів ЗВО під час їх професійної підготовки; досліджено та проаналізовано рівень активності викладачів у процесі використання педагогічних технологій для розвитку медіа грамотності майбутніх викладачів та визначені існуючі проблеми та бар'єри щодо впровадження нових технологій формування досліджуваного феномену; розроблено цикл занять з використання педагогічних технологій

розвитку медіаграмотності – Модуль «Медіаграмотність викладача ЗВО»; проведено пілотне впровадження та проаналізовані результати впровадження; надані методичні рекомендації щодо використання педагогічних технологій для розвитку медіа грамотності майбутніх викладачів.

Апробація результатів дослідження відбувалася на:

Рябенко М. І., Савицький Б. Ю. Формування інформаційної стійкості викладача: медіаграмотність як технологія протидії гібридним загрозам // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали двадцять шостої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 листопада 2025 р.). Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2025. С. 177-180

Структура й обсяг роботи. Магістерська робота складається з анотації, вступу, 2 розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел – 97, 7 таблиць, 8 малюнків, 5 Додатків. Загальний обсяг роботи становить 107 сторінок, основний текст 83стор.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО

1.1. Медіаграмотність майбутніх викладачів як предмет наукових досліджень

У сучасних умовах медіаграмотність є ключовою компетентністю для майбутніх викладачів вищої школи. Вона виходить за межі простого володіння цифровими інструментами, вимагаючи глибокого розуміння процесів створення, поширення та споживання інформації. Актуальність проблеми зростає через стрімку цифровізацію освіти, яка інтегрує онлайн-платформи та мультимедійні ресурси. Майбутній викладач повинен критично оцінювати зміст цих технологій, навчаючи студентів відрізняти достовірну інформацію від маніпуляцій, ефективно використовувати цифрові джерела та створювати якісний академічний контент.

Проблема набуває критичного значення в умовах воєнного часу в Україні. Війна ведеться також в інформаційному просторі, де дезінформація, фейки та пропаганда є потужними інструментами впливу. Майбутні викладачі мають бути не лише захищеними від цих атак, а й стати активними суб'єктами протидії їм. Їхня медіаграмотність формує критичне мислення у студентської молоді, допомагаючи ідентифікувати ворожі наративи та зберігати ментальну стійкість. Таким чином, розвиток медіаграмотності стає частиною національної безпеки та місією із захисту інформаційного суверенітету держави.

Проблема розвитку медіаграмотності набуває особливої актуальності в сучасному науковому обігу, де поряд із нею активно використовуються синонімічні поняття, як-от «медіакультура» та «медіаосвіта». Для цілей нашого дослідження важливо чітко розмежувати ці дефініції та сфокусувати увагу на змістовому наповненні ключового терміну «медіаграмотність».

Поняття «медіа» походить від латинського слова «*mediūm*» — що означає «посередник» [59, с. 415].

Мас-медіа — це інструменти, призначені для одночасної передачі соціальної інформації значним групам людей, забезпечуючи, таким чином, масову комунікацію. Медіа виконують подвійну функцію: вони не лише відображають факти та події, а й активно впливають на їхнє формування. До основних типів медіа сьогодні належать: друковані (книги, преса), електронні (телебачення, радіо) та нові медіа, які охоплюють інтернет-технології та цифрові платформи.

У міру розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та урізноманітнення медіаканалів, роль медіаграмотності неминуче зросла. Вона являє собою інтеграцію традиційної грамотності (читання, письмо) з навичками роботи з новими медіа та технологічними платформами. Таким чином, медіаграмотність об'єднала комунікаційний розвиток людства: від алфавітного письма до цифрової інформації. Е. Томан і Т. Джоллс підкреслюють, що вона є ключовим механізмом трансформації природи навчання у глобальному мультимедійному середовищі [96, с. 14].

Історію розвитку досліджень щодо формування та розвитку медіаграмотності можна розбити на декілька етапів.

Перший етап розвитку досліджень щодо формування медіаграмотності охоплює 1960–1970-ті роки, коли саме поняття «медіаграмотність» активно вводитьсь в науковий обіг зарубіжних досліджень. Широке його використання тісно пов'язане з іменами американських вчених, зокрема М. Маклюєна та Дж. Калкіна. Маклюєн, якого вважають першим медіа-філософом, у своїй праці «Розуміння медіа: розширення людини» окреслив ключові ідеї щодо ролі медіа і представив першу програму з медіаграмотності [91].

Його ідеї були розвинені педагогом Дж. Калкінім, який активно впроваджував медіаосвітні програми в школах, наполягаючи на відповідальності освітніх закладів за медіаграмотність населення. У 1964

році Калкін розробив навчальну програму, яка поєднувала вивчення кіно, телебачення та фотографії з традиційними гуманітарними предметами. Ці ініціативи спричинили широке зацікавлення, і в 1960–1970-х роках у США розпочалися перші експериментальні дослідження, зокрема програма «*Pioneer Media Now*» від Iowa Educators, метою якої було ознайомлення учнів та вчителів зі світом медіа, включаючи його жанри, обладнання, а також питання оцінки, інтерпретації та естетики [90].

Паралельно в Європі також зростала увага до цих питань. У Британії професор Л. Мастерман окреслив необхідність навчання медіаграмотності учнів початкової та середньої школи [86].

Британські медіапедагоги (Дж. Боукер, А. Гарт, Д. Букінгем і Дж. Сефтон-Грін) наголошували на важливості вивчення авторів медіатекстів, технологій створення та аудиторії, визначаючи ключовим завданням розвиток «критичної автономії» — здатності критично оцінювати всі медіатексти [77].

У Франції освітні проєкти 60–70-х років розглядали кіно як важливий аспект культури. Міністерства освіти Франції впроваджувало програми навчання громадян аналізувати й інтерпретувати повідомлення, щоб уникнути пасивного сприйняття та маніпуляцій [92].

Таким чином, перший етап став періодом концептуалізації поняття та перших практичних спроб його впровадження в освітні системи США, Великої Британії та Франції, заклавши основи для критичного ставлення до мас-медіа.

Другий етап досліджень медіаграмотності у 1970–1980-х роках ознаменувався переходом до соціального та критичного виміру медіа. У Сполучених Штатах Америки громадські та церковні групи ініціювали курси з телевізійної грамотності для дорослих, акцентуючи увагу на необхідності критичного перегляду контенту. У цей же час дослідник Р. Кубей провів аналіз, виявивши політичні, економічні та культурні перешкоди на шляху формалізації медіаосвіти в освітній системі [83].

Ключовим досягненням цього періоду стала розробка перших практичних моделей для аналізу медіа. Е. Томан, лідер-піонер у сфері медіаграмотності, зосередилася на впливі медіакультури. У 1989 році вона заснувала Центр медіаграмотності та представила чотириетапну схему «соціального аналізу» для інтерпретації медіа: обізнаність, соціальний аналіз, рефлексія та дія [94].

Цей підхід був спрямований на перехід від абстрактного розуміння до конкретних особистих дій, що підкреслило роль критичного мислення та активності як основних складових медіаграмотності.

Паралельно в Фінляндії навчальні програми початкової та середньої школи також почали інтегрувати медіаграмотність. Учні мали навчитися досліджувати, тлумачити та критично аналізувати повідомлення ЗМІ, роблячи власні висновки. Практичні навички включали аналіз методів створення медіаповідомлень, а також практичну роботу – редагування газет чи створення випусків новин. Крім того, студенти вивчали політику засобів масової інформації, зокрема питання контролю над ЗМІ та канали комунікації у Фінляндії та інших країнах [84].

. Таким чином, цей етап відзначився не лише теоретичною концептуалізацією, але й першими прикладами систематичного впровадження критичного аналізу медіа в шкільні програми у європейських країнах.

Третій етап (1990-ті роки) став періодом інституціоналізації та концептуального розширення медіаграмотності. У США Національна рада вчителів англійської мови рекомендувала включити медіаосвіту в підготовку викладачів, сприяючи створенню нових програм. Ключовою подією стало відкриття у 1993 році Інституту медіаграмотності в Гарварді, де дослідження сфокусувалися на практичній інтеграції концепцій у навчальні предмети, аналізі новин, впливі медіа на політику та вивченні стереотипів [76].

Медіаграмотність набула ширшого соціального значення, пов'язуючись із такими важливими сферами, як протидія насильству, здоров'я,

громадянство та мультикультуралізм. Важливий внесок зробила К. Тайнер у книзі «Грамотність у цифровому світі», яка заклала основу для критичного обговорення, протиставивши «дефіцитну» модель медіаосвіти (що розглядає медіадосвід як проблему) моделі «придбання» (яка зосереджується на позитивних освітніх аспектах медіа) [95].

Ключовим досягненням етапу стало загальновизнане визначення медіаграмотності, сформульоване учасниками зустрічі в Аспені 1992 року: «Медіаграмотність – це здатність отримувати доступ, аналізувати, оцінювати та створювати медіа в різних формах» [89].

Пізніше це визначення було уточнено, наголошуючи, що медіаграмотність є підходом до освіти XXI століття, що формує розуміння ролі медіа в суспільстві та сприяє критичному аналізу. Центр медіаграмотності США активно відстоює цей підхід як альтернативу цензурі, підкреслюючи, що її сила полягає у здатності надихати на незалежне мислення та сприяти мудрому вибору [80].

Таким чином, третій етап став часом офіційного закріплення та переосмислення медіаграмотності як ключової освітньої парадигми для демократичного суспільства.

Четвертий етап досліджень, що розпочався на початку нового тисячоліття, відзначений суттєвим розширенням інституційної бази та міжнародним визнанням медіаграмотності. У США вона набула статусу національного пріоритету, що підтвердилося запровадженням першої загальнодержавної програми в штаті Меріленд. Медіаграмотність була визначена як ключова навичка XXI століття і навичка вищого рівня, необхідна для успіху, про що свідчить програма «Навчання для XXI століття» [85].

Дослідниці Е. Томан і Т. Джоллс підкреслили, що це більше не просто вид «грамотності», а механізм трансформації самої природи навчання, який готує студентів до складного, технологічно керованого світу [94].

На міжнародному рівні Європейський Союз і Рада Європи надали медіаграмотності стратегічного значення. Резолюція Європейського парламенту «Медіаграмотність у цифровому світі» наголошує на важливості критичного та вдумливого ставлення до медіа з метою виховання відповідальних громадян. Це передбачає здатність аналізувати, оцінювати інформацію, ідентифікувати економічні, політичні та культурні інтереси, а також створювати повідомлення [87].

Директива ЄС про аудіовізуальні медіа-послуги закріплює, що громадяни повинні мати передові навички медіаграмотності для відповідального та безпечного використання інформації, її критичної оцінки та створення контенту [81].

Таким чином, на цьому етапі фокус змістився на озброєння громадян навичками критичного мислення для розпізнавання різниці між фактом і думкою та забезпечення їхньої інформаційної безпеки та відповідальності у глобальному цифровому середовищі.

Сучасний етап розвитку медіаграмотності характеризується її визнанням як глобального пріоритету та ключової компетентності для життя у цифровому суспільстві. Рада Європи та Європейський Союз наголошують, що медіаграмотність, яка включає критичну та цифрову компетенції, є вирішальною для підвищення стійкості суспільств до дезінформації та участі громадян у демократичних процесах [93].

ЮНЕСКО визначає медіакомпетентність як набір умінь для критичного, етичного та ефективного пошуку, оцінки й обміну інформацією, при цьому чітко розмежовуючи медіаграмотність, технологічну/цифрову та інформаційну грамотність [88].

Вчені також поглиблюють розуміння проблеми: Л. Мастерман пов'язує її зі зміцненням демократичних структур і формуванням «критичної автономії» [86].

С. Вінні визначає як здатність застосовувати критичне мислення до медіаповідомлень, що є особливо важливим через повсюдний доступ до Інтернету [97].

Сучасний стан вивчення проблеми зосереджений на практичному впровадженні медіаграмотності в усі ланки освіти. Для населення акцент робиться на підвищенні інформаційної стійкості до гібридних загроз, особливо в умовах воєнного часу. У школах елементи медіаграмотності інтегруються в різні предмети, щоб навчити учнів критичному декодуванню контенту. Для студентів вишів це є не лише громадянською, а й професійною компетентністю, яка вимагає критичного аналізу джерел, створення якісного контенту, а для майбутніх викладачів вищої школи — набуває статусу пріоритету як механізм трансляції критичного мислення наступному поколінню.

В Україні дослідження проблеми медіаграмотності на сучасному етапі має міжгалузевий характер, охоплюючи представників різних наук.

Філософсько-педагогічний аспект зосереджений на концептуальному та освітньому розвитку. Г. Головченко, наприклад, розкрив філософсько-педагогічні аспекти розвитку медіаосвіти у США та Канаді [12]. Г. Григоров розглядав філософські аспекти медіаосвіти крізь призму освітніх стандартів [13]. І. Федорова та Ф. Жеребко зосередилися на філософській рефлексії технологій медіаосвіти у вищій школі [64].

Соціологічні дослідження вивчають характер медіаповедінки громадян у залежності від соціально-демографічних показників, комунікативних установок та особистих орієнтацій. Роботи Г. Дегтярьової стосуються формування медіаграмотності та подолання стереотипів [16], М. Коропатник — еволюції медіаосвітніх теорій в Україні [30], а О. Марків аналізує роль медіаграмотності у професійному та особистому становленні людини інформаційної епохи [42].

Психологія досліджує медіаграмотність у контексті психічних особливостей та формування критичної медіакомпетентності. О. Богомаз

вивчає психолого-педагогічний аспект формування критичної медіаграмотності у майбутніх вчителів суспільних предметів [6], а М. Матвійчук — специфіку її формування у майбутніх соціальних педагогів [43]. Дослідники Л. Найдьонова та О. Барішполець вивчають соціально-психологічні характеристики медіакультури особистості, пропонуючи розвивати медіакомпетентність як інтегративну якість через формування конструктивного стилю взаємодії з інтернет-середовищем [40].

Медієзнавство та масові комунікації приділяють значну увагу історичним тенденціям та впливу медіа. В. Іванов дослідив сучасні тенденції розвитку медіа-науки та проблеми інформаційного суспільства [21], а Б. Потятінік визначив, що медіаосвіта має допомагати особистості у формуванні психологічного захисту від маніпуляцій та прищеплювати інформаційну культуру. Г. Почепцов вивчає різні аспекти впливу медіа на особистість [53]. Окремий напрямок складають дослідження соціальних мереж та їхнього впливу на індивіда і суспільство (І. Андрощук, О. Мороз, Б. Синчак та ін.) [1].

Філологічні науки зосереджуються на специфіці медіатексту та психолінгвістичних особливостях медіакомунікації. Їхній інтерес охоплює складові медіатексту, типи адресатів (аудиторії), функціонально-жанрові особливості, а також психологічні стратегії та тактики, що впливають на медіаграмотність реципієнта. Це відображено у працях А. Єфіменко, О. Ішутіної, Н. Рулі, А. Шульженко та Д. Сизонова [20; 57].

Усвідомлення важливості розвитку медіаграмотності та медіаосвіти в Україні стартувало близько 2010 року, коли Національна академія педагогічних наук створила першу Концепцію впровадження медіаосвіти [29].

Переломним став 2016 рік, коли була схвалена нова редакція Концепції, яка наголосила на критичній необхідності інтенсифікації медіаосвіти як засобу протистояння зовнішній інформаційній агресії та руйнівній пропаганді. Концепція 2016 року підкреслила, що медіаосвіта є

фундаментальною складовою інформаційної безпеки держави, відіграючи стратегічну роль у вихованні патріотизму та формуванні української ідентичності [20]. Серед пріоритетних завдань — масове впровадження медіаосвіти у педагогічну практику на всіх рівнях, зокрема першочергове започаткування шкільної та позашкільної медіаосвіти як основної інтеграційної ланки [101]. Важливим документом, що підтримав ці ініціативи, стала Аналітична записка «Медіаосвіта як чинник підвищення якості освіти та засіб протистояння гуманітарної агресії» (2015), видана Національним інститутом стратегічних досліджень, де обґрунтовано актуальність медіаосвіти для України в контексті євроінтеграції та протидії зовнішній агресії, а також окреслено ключові проблеми та пропозиції щодо підвищення ефективності її впровадження [38].

З вересня 2013 року Академія Української Преси (АУП) запустила портал «Медіаосвіта і медіаграмотність» (<https://medialiteracy.org.ua/>), як інтерактивну платформу для спілкування медіапедагогів і підвищення відкритості процесів у медіаосвітньому середовищі [50].

Портал містить розділи для різних освітніх рівнів та споживачів медіа, а також мапу медіаосвітніх ініціатив України (<https://medialiteracy.org.ua/mapa/>) та корисні навчальні матеріали.

У 2018 році Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) розпочала Всеукраїнський проєкт «Вивчай і розрізняй: інфо-медійна грамотність». Мета проєкту, за підтримки посольств США та Великої Британії, МОН України та АУП, — розвиток навичок критичного сприйняття інформації та інтеграція інфомедійної грамотності до навчальних [75]. У межах проєкту розробляються навчальні матеріали, проводяться тренінги для вчителів, інститутів післядипломної освіти та педагогічних ЗВО. На сьогодні він охоплює більше 600 шкіл і близько 3000 вчителів, які освоюють інструменти для навчання школярів протидії маніпуляціям та усвідомлення цінності якісної інформації.

Наразі триває третій етап реалізації Концепції (2021–2025), що має на меті дальший розвиток та забезпечення масового впровадження медіаосвіти. Цей етап передбачає науково-методичне та організаційне забезпечення процесу, введення медіаосвітньої складової до навчальних програм вищої школи та післядипломної освіти, особливо у сфері гуманітарної підготовки фахівців усіх профілів, а також розроблення прикладних наукових тем для ефективного наукового супроводу впровадження [29].

Відповідно до завдань нашого дослідження ми вважаємо необхідним дослідити різницю понять медіаосвіта та медіа грамотність, визначити сутність поняття медіаграмотність та її компоненти.

О. Барішполець, Л. Найдюнова, Г. Мироненко та ін., досліджуючи соціально-психологічні аспекти медіакультури особистості, відзначають, що «медіаграмотність – це комплекс навичок та вмінь не лише користуватися технікою мас-медіа та спілкуватися з її допомогою, а насамперед розрізняти першорядну й другорядну інформацію, абстрагуватися від надлишкової, сповна сприймати зміст, «прочитувати» підтекст і тлумачити його» [3].

О. Волошенюк та В. Іванов [37] розглядають медіаграмотність як сукупність мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві.

На порталі «Медіаосвіта і медіаграмотність» (<https://medialiteracy.org.ua/>) Академії Української Преси розміщено «Дорожню карту з медіаосвіти і медіаграмотності» (2016), в якій досліджуване поняття визначено наступним чином: «медіаграмотність – це активне чи пасивне сприйняття і використання матеріалів медіа, включаючи їх критичне сприйняття й усвідомлену оцінку, розуміння методів, які використовують медіа і їх вплив. Термін означає здатність читати, аналізувати, оцінювати і здійснювати комунікацію з використанням різних форм медіа (наприклад, телебачення, преси, радіо тощо). Поряд побутує й інше розуміння цього терміна: здатність

розшифровувати, аналізувати, оцінювати і здійснювати комунікацію в різноманітних формах. Медіаграмотність – сукупність компетенцій, які дозволяють людям отримувати доступ, аналізувати, оцінювати і створювати повідомлення в різних видах медіа, жанрах і формах для особистого самовираження і реалізації своїх цивільних прав та, тим самим, забезпечення фундаментальних свобод суспільства» [17].

Сучасні педагогічні дослідження активно зосереджуються на методах і підходах до розвитку медіаграмотності. Зокрема, науковці вивчають формування медіаграмотності у різних цільових груп та освітніх контекстах. Наприклад, Т. Бешок аналізує інноваційні технології для підвищення медіаграмотності майбутніх учителів початкової школи [4]. О. Бондаренко присвятила свою роботу технологіям медіаосвіти, що застосовуються у сучасній школі [7]. Дослідження С. Вавіліної стосується розвитку медіаграмотності у майбутніх журналістів у процесі вивчення англійської мови [8].

В. Герман і Н. Громова пропонують конкретні шляхи формування медіаграмотності майбутніх учителів-філологів у рамках їхньої професійної підготовки через дисципліни «Методика навчання української мови» та «Культура української мови» [11].

Г. Єрко розглядає формування медіаграмотності у майбутніх учителів початкових класів під час викладання «Соціології» [19]. О. Кравченко визначає педагогічні умови, необхідні для формування медіаграмотності майбутніх викладачів у сучасних закладах вищої освіти [28].

Поряд з поняттям «медіаграмотності» у науковій літературі можна зустріти поняття «медіаосвіта», яке використовується як процес результатом якого буде сформований рівень медіа грамотності, або як результат спеціально організованого навчання та створення відповідного освітнього середовища.

Визначення поняття "медіаосвіта" має кілька інтерпретацій у науковому середовищі, від широкого до дидактичного процесу. В. Бакіров та Л.

Стародубцева пропонують розглядати медіаосвіту в широкому сенсі, як освітню діяльність, спрямовану на поширення знань про медіаефекти та маніпуляції [2]. Вони підкреслюють, що ця діяльність також є спеціалізованою, охоплюючи історію, теорію та практику різних медіа. Кінцева мета такого підходу — формування фахівця нового покоління, медіафахівця, через активне застосування сучасних медіатехнологій та інформаційно-комунікативних платформ [2].

Інша група науковців, зокрема С. Гончаренко, І. Карпик, А. Литвин та К. Шворак, розглядають медіаосвіту як дидактичний процес [71]. А. Литвин та С. Гончаренко визначають її як навчальний процес, що використовує спеціальні матеріали та ЗМІ, кінцевою метою якого є досягнення медіаграмотності особистості, що виявляється в умінні критично сприймати медіаповідомлення. К. Шворак та І. Карпик вважають, що медіаосвіта є важливим чинником для свідомої, активної та творчої адаптації людини до існуючої в суспільстві медіакультури; це дидактичний процес, що охоплює теорію та практичні навички, необхідні для опанування сучасних масмедіа [71].

Дж. Гербнер звертає увагу на соціальний вимір, розглядаючи медіаосвіту як процес створення широкої коаліції, яка сприятиме розмаїттю, розширенню можливостей і свобод її членів, а також поширенню використання комунікативних засобів, що дозволить розуміти медіа як інноваційний процес для ліберальної освіти [21]. І. Зязюн пропонують розглядати медіаосвіту як активний процес пошуку необхідної інформації серед різноманітних джерел, встановлення між ними зв'язків, їхній синтез, аналіз, узагальнення та роботу з різними інструментами медіаосвіти [21].

О. Коневщинська, аналізуючи погляди українських науковців у галузі медіапедагогіки, відзначає, що такі дослідники як Н. Габор, Л. Масол, Б. Потятинник, Г. Онкович та інші, трактують медіаосвіту як здобуття студентами знань у сфері інформології (науки про закономірності створення,

передачі та обробки інформації) та засобів масової інформації, але без надання цим знанням професійної спрямованості [27].

Погляд на медіаосвіту виключно як на вивчення закономірностей масової комунікації з метою формування механізмів захисту від маніпуляції свідомістю в сучасних умовах є дещо застарілим, оскільки зводить її мету лише до мінімізації маніпулятивного впливу. На основі аналізу робіт вітчизняних та зарубіжних медіапедагогів можна виокремити більш універсальне визначення медіаосвіти та розмежувати його від спеціалізованого поняття «медіаосвіта соціальних педагогів». Загалом, медіаосвіта — це процес, спрямований на розвиток критичного мислення в аудиторії через роботу з медіаматеріалами, а також навчання використанню мас-медіа для особистісного та професійного зростання. Водночас, під «медіаосвітою соціальних педагогів» варто розуміти процес поглибленого вивчення наукових засад медіатеорії, технологій медіаосвітньої діяльності, а також розвиток специфічних медіаумінь і навичок, необхідних для роботи фахівця соціально-педагогічної сфери. Метою медіаосвіти майбутніх соціальних педагогів є формування медіаграмотності, необхідної для роботи у соціально-педагогічній сфері [58].

У науковому середовищі існують різні погляди на сутність медіаграмотності та її місце в загальній структурі компетентностей. Так, педагоги часто інтерпретують медіаграмотність як невід'ємну складову медіакомпетентності (О. Лілік) [31]. Загалом, медіаграмотність нерідко сприймається як кінцевий результат медіаосвіти (Н. Лашук) [33].

В. Шарко підкреслює значущість педагогічної складової — медіаосвіти, звертаючи окрему увагу на медіакомпетентність [70]. Відомий медіапедагог, професор Г. Онкович, наголошує на важливості розвитку медіакомпетентності майбутніх освітян. Він вважає, що професійна діяльність кожного фахівця повинна розпочинатися з формування власної медіакомпетентності та постійного пошуку шляхів збагачення медіакультури — як індивідуальної, так і суспільної [46].

Т. Поясок, О. Беспарточна, Г. Москаклик та О. Клецова визначають медіакомпетентність як володіння знаннями про різні види медіа, їхній вплив на суспільство та освіту, а також як навички використання медіатехнологій, ефективного пошуку та відбору інформації, і вміння створювати медіаконтент. Досліджуючи формування медіакомпетентності викладача, вони дійшли висновку, що для педагога вона є здатністю особистості розуміти, критично оцінювати, створювати медіаконтент і працювати з ним, виходячи зі спільних та особистих цілей. На основі цього, автори сформулювали поняття «медіакомпетентність педагога вищої школи» як уміння застосовувати, аналізувати, поширювати та розробляти власний медіаконтент, а також ефективно використовувати медіапродукти в освітньому процесі та позитивно впливати на медіакультуру студентів [51].

Таким чином, аналіз наукових джерел демонструє міжгалузевий характер дослідження медіаграмотності в Україні, охоплюючи філософські, соціологічні, психологічні та медієзнавчі аспекти. Усвідомлення важливості цієї проблематики в Україні стартувало з Концепції 2010 року, а переломний 2016 рік наголосив на критичній необхідності інтенсифікації медіаосвіти як засобу протистояння зовнішній інформаційній агресії. Нинішній етап реалізації Концепції (2021–2025) передбачає подальший розвиток та забезпечення масового впровадження медіаосвіти, особливо у сфері гуманітарної підготовки фахівців усіх профілів

Відповідно до завдань нашого дослідження, ми вважаємо за необхідне чітко розмежувати поняття «медіаосвіта» та «медіаграмотність», а також визначити сутність поняття «медіаграмотність» та її компоненти.

Підсумовуючи розгляд теоретичних підходів, де *медіаграмотність* трактується як комплекс навичок критичного сприйняття змісту та сукупність знань для аналізу й оцінювання медіатекстів, а також здатність розшифровувати, аналізувати, оцінювати й здійснювати комунікацію, для цілей цієї роботи ми сформулювали власне визначення, що відображає актуальні виклики.

Медіаграмотність — це інтегративна, ключова компетентність XXI століття, що поєднує традиційні навички (читання, письмо) із сучасними цифровими вміннями. Вона являє собою здатність особистості ефективно отримувати доступ, критично аналізувати, оцінювати, етично використовувати та створювати медіаповідомлення в різних формах і на різних технологічних платформах. У сучасному контексті ця здатність набуває критичної автономії та є необхідною для підвищення інформаційної стійкості до гібридних загроз, дезінформації та пропаганди, що є особливо важливим в умовах воєнного часу в Україні. Це не просто вид «грамотності», а механізм трансформації природи навчання, який готує громадян до складного, технологічно керованого світу.

Виходячи з цього, для викладача вищої школи ця компетентність набуває особливого значення. **Медіаграмотність викладача вищої школи** — це інтегрована професійна та громадянська якість і ключова компетентність, що передбачає глибоке розуміння викладачем процесів створення, поширення та споживання інформації в освітньому, академічному та публічному просторах. Вона охоплює вміння критично оцінювати та етично створювати високоякісний академічний і мультимедійний контент, а також ефективно використовувати цифрові джерела. Ця компетентність набуває пріоритетного статусу, оскільки викладач, володіючи нею на високому рівні, стає активним суб'єктом протидії інформаційним атакам. Його роль виходить за межі навчального процесу, перетворюючись на механізм трансляції критичного мислення наступному поколінню студентської молоді. Таким чином, медіаграмотність викладача є стратегічним каталізатором для захисту інформаційного суверенітету держави, оскільки розвиток цієї якості у студентів опосередковано сприяє підвищенню медіаграмотності населення в цілому.

У рамках дипломної роботи, де ключовим є формування медіаграмотності як професійної компетентності, необхідно чітко розмежувати її від загального освітнього процесу — медіаосвіти. Хоча ці

поняття взаємопов'язані, вони позначають різні аспекти роботи з медіа. Медіаосвіта є процесом навчання, спрямованим на формування знань, а медіаграмотність є результатом цього процесу, тобто набутою здатністю критично мислити та взаємодіяти з медіасередовищем. У таблиці 1.1. ми представили основний опис понять та показали їх відмінність.

Таблиця 1.1.

Поняття «медіаосвіта», «медіаграмотність»: сутність та різниця

<i>Критерій відмінності</i>	<i>Медіаосвіта</i>	<i>Медіаграмотність</i>
<i>Сутність</i>	Систематичний дидактичний процес та сукупність освітніх заходів (як-от програми, курси), що використовують медіа як предмет вивчення або інструмент навчання.	Інтегрована компетентність особистості; набір навичок, знань і ставлень, набутих у процесі медіаосвіти.
<i>Призначення</i>	Засіб, метод або шлях формування навичок і знань.	Кінцева мета та результат освітнього процесу.
<i>Фокус</i>	Навчальна діяльність; зосередження на структурі, історії, теорії, практиці та технологіях медіа.	Критичне мислення; зосередження на аналізі, оцінці, створенні (кодування/декодування) та етичному використанні медіаповідомлень.
<i>Основне завдання</i>	Розповсюдження знань про медіаефекти, медіаманіпуляції та інструменти комунікації	Сформованість умінь критично сприймати медіаповідомлення та захисних механізмів від маніпуляцій

Проаналізувавши сутність медіаграмотності як комплексної компетентності та її стратегічне значення для викладача вищої школи в сучасних умовах. Наступним етапом нашого теоретичного дослідження було розробка її структури. Для цілей цього дослідження необхідно структурувати медіакомпетентність на чіткі, вимірювані (діагностовані) компоненти. Така структура дозволить не лише теоретично описати ідеальну

модель, але й надати основу для емпіричної оцінки рівня сформованості цієї компетентності у викладачів.

Медіаграмотність викладача закладу вищої освіти є критично важливою інтегрованою компетентністю, що визначається його багатофункціональною роллю та видами діяльності у сучасному, технологічно насиченому та інформаційно-вразливому середовищі. Компетентний викладач виступає не лише як транслятор знань, а як аналітик, ментор, фасилітатор, творець контенту та громадянин, що вимагає високого рівня розвитку медіаграмотності для ефективного виконання кожної з цих ролей.

На основі досліджень Ю. Яковенко, О. Корзюк, Л. Кібенко, І.Брюховецької ми можемо виділити основні функції, ролі та види діяльності викладача ЗВО в контексті медіаграмотності [25; 76].

1. Навчально-методична функція (роль: фасилітатор/ментор).

- Вид діяльності: розробка навчальних програм, планування занять, відбір, оцінка та дидактична адаптація навчальних матеріалів, а також безпосереднє проведення занять.
- Важливість медіаграмотності: високий рівень медіаграмотності дозволяє викладачу критично оцінювати зовнішні медіатексти (статті, відео, інфографіку) на предмет їхньої достовірності, актуальності та відсутності маніпуляцій, інтегруючи до навчального процесу лише якісні джерела.

2. Дослідницько-аналітична функція (роль: аналітик/експерт).

- Вид діяльності: проведення наукових досліджень, написання наукових праць, консультування студентів щодо джерел інформації та її верифікації, постійний самоаналіз професійної діяльності.
- Важливість медіаграмотності: викладач повинен володіти глибокими навичками фактчекінгу та медіааналізу, щоб не лише підтримувати високий рівень академічної доброчесності у власній роботі, але й навчати цьому студентів (протидія плагіату в цифровому середовищі).

3. Технологічно-комунікативна функція (роль: творець контенту/технолог).

- Вид діяльності: створення власних мультимедійних навчальних матеріалів (відеолекції, інтерактивні презентації, подкасти), використання та адміністрування освітніх платформ (LMS, хмарні сервіси), електронне спілкування зі здобувачами освіти.
- Важливість медіаграмотності: в умовах цифровізації та дистанційного навчання викладач повинен бути компетентним творцем медіапродукту, що вимагає не тільки технічних навичок, але й розуміння візуальної та аудіограмотності.

4. Виховна/соціальна функція (роль: громадянин/модель).

- Вид діяльності: формування у студентів громадянської позиції, стійкості до маніпуляцій, усвідомлення соціальної відповідальності та медіа-етики.
- Важливість медіаграмотності: викладач, як агент впливу, є взірцем етичної поведінки в медіапросторі.

Виходячи з функціональних ролей викладача та вимог сучасного інформаційного суспільства, медіаграмотність варто розглядати як інтегративну компетентність, що складається з трьох взаємопов'язаних і вимірюваних компонентів.

1. Когнітивно-аналітичний компонент

Цей компонент відображає рівень теоретичних знань викладача про функціонування медіа та його здатність до критичного мислення. Він є фундаментом, необхідним для орієнтації в інформаційному просторі. Викладач має розуміти, як створюються, розповсюджуються медіатексти та які соціально-культурні ефекти вони викликають. Ключовою особливістю є критична оцінка: вміння відрізняти факт від думки, розпізнавати фейки, маніпуляції та пропаганду, що особливо важливо в умовах інформаційних війн.

2. Практично-інструментальний компонент

Охоплює практичні вміння та технічні навички викладача, необхідні для роботи з цифровими технологіями та створення освітнього контенту. Цей

компонент дозволяє не лише споживати, але й активно використовувати медіа в професійній діяльності. Особливість полягає у дидактичній доцільності використання інструментів: викладач має вміти інтегрувати медіа-засоби (LMS, мультимедіа) у навчальний процес таким чином, щоб це підвищувало його ефективність, а також створювати якісний власний контент.

3. Аксиологічно-етичний компонент

Відображає ціннісні орієнтації, етичні норми та рівень відповідальності викладача в медіасередовищі. Він є найвищим рівнем сформованості медіаграмотності, оскільки регулює поведінку та взаємодію. Особливості включають дотримання академічної доброчесності (авторське право, цитування, захист даних), усвідомлення громадянської відповідальності (проти дія дезінформації серед студентів) та здатність до професійної рефлексії і саморозвитку в умовах постійної зміни медіатехнологій.

Опис кожного компонента представлений у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Структура медіаграмотності викладача вищої школи

Компонент медіаграмотності	Показники, що підлягають вимірюванню
<i>Когнітивно-аналітичний</i>	1. Знання основ теорії медіа: рівень розуміння функцій, моделей та мови медіа.
	2. Критичний аналіз медіатекстів: здатність до верифікації інформації, розпізнавання маніпуляцій, фейків та пропаганди.
	3. Розуміння медіа-впливу: усвідомлення соціальних, культурних та етичних наслідків медіа в освітньому та суспільному контексті.
<i>Практично-інструментальний</i>	4. Технологічна компетентність: навички ефективного використання LMS, хмарних сервісів та інших цифрових платформ для навчання.
	5. Навички медіа-творення: здатність самостійно створювати та адаптувати дидактично доцільний мультимедійний контент.
	6. Дидактична інтеграція: уміння органічно включати

	медіазасоби та медіаосвітні технології в структуру навчального заняття.
<i>Аксиологічно-етичний</i>	7. Дотримання медіа-етики та права: знання і виконання норм авторського права, захисту даних та академічної доброчесності у цифровому просторі.
	8. Громадянська позиція: сформованість активної відповідальності за поширення достовірної інформації та протидію дезінформації.
	9. Рефлексія та саморозвиток: готовність до постійного оновлення знань і критичної оцінки власних медіа-навичок.

Таким чином, медіаграмотність викладача ЗВО є системною компетентністю, що пронизує всі його професійні функції: когнітивно-аналітичний компонент забезпечує якість інформаційного відбору, практично-інструментальний — ефективність навчання, а аксиологічно-етичний — формування свідомого та відповідального фахівця-громадянина.

1.2. Специфіка розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів вищої школи

Формування медіаграмотності є нагальною потребою українського суспільства, особливо в умовах ведення пропагандистсько-психологічних війн [82]. Саме освітні заклади є ключовими інституціями, що володіють усіма можливостями для підготовки медіаграмотних споживачів інформації.

В. Ільчук зазначає, що впровадження медіаграмотності у підготовку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО) може здійснюватися двома основними шляхами: через запровадження окремого навчального курсу з медіаосвіти, або ж через інтеграцію медіаосвітніх технологій у вже існуючий навчально-виховний процес, зокрема, шляхом проведення міждисциплінарних досліджень, що поєднують інформаційні, комунікаційні, освітні науки та соціологію [23].

Н. Громова деталізує ці підходи, окреслюючи два головні способи інтеграції медіаграмотності в освітньо-професійні програми: 1) введення самостійної навчальної дисципліни; 2) вбудовування окремих тем, змістових

модулів чи їх блоків у наявні дисципліни. Як третій, допоміжний, спосіб вона розглядає запровадження спеціальних вправ, які розвивають критичний аналіз медіаконтенту, у плани практичних занять з таких дисциплін, як історія, іноземна мова, соціологія чи психологія [14].

Розвиток медіаграмотності вимагає не лише якісної оцінки інформації, але й активного розвитку навичок критичного мислення, а також бажання та вміння здобувача освіти брати на себе відповідальність за процес власного навчання [78]. Викладачі та студенти мають бути здатними вирішувати завдання, пов'язані з оцінюванням актуальності та достовірності отриманої інформації, а також доцільності її використання для освітніх і професійних цілей. Викладачі закладів освіти педагогічного профілю використовують навчальні та методичні матеріали, які базуються на медіаданих, заохочуючи, наприклад, майбутніх вчителів іноземних мов використовувати фільми, блоги, веб-сайти та соціальні мережі як динамічні та актуальні ресурси. Участь у створенні власного цифрового контенту дає змогу студентам оцінювати свої результати, розвиток комунікативних і медіа навичок, здійснювати рефлексію, підтримувати колег і підвищувати внутрішню мотивацію до навчання. Завдяки можливості висловлювати власну думку щодо актуальних проблем і подій, а також ознайомлюватися з найновішою інформацією з різних медіаресурсів, здобувачі освіти використовують медіаосвітні технології для саморозвитку та самоосвіти, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності [67].

Медіаграмотність є ключовим елементом сучасної політики споживання інформації, яка повинна супроводжувати людину протягом усього життя [66]. Зважаючи на постійне збільшення потоку інформації та її впливу на світогляд, особливо вразливою групою є молодь. Для ефективного та грамотного споживання інформації першочергового значення набуває формування у молодого покоління таких компетенцій, як критичне мислення, фактчекінг, цифрова безпека та стійкість до зовнішніх впливів.

Сучасна українська медіаосвіта стикається з низкою викликів, пов'язаних із розвитком цих навичок, як зазначають О. Лабенко, Н. Шакур, Т. Заїка:

- інформаційний шум - інформаційне перенасичення створює труднощі у визначенні достовірності джерел. Здобувачі освіти мають набути вміння виокремлювати найбільш надійні джерела інформації.
- фейкові новини та дезінформація - поширення спекуляцій і маніпуляцій вимагає від здобувачів освіти розвитку навичок виявлення підроблених або маніпулятивних матеріалів.
- фільтрування інформації - необхідно розвивати вміння відокремлювати об'єктивну інформацію від особистих поглядів, стереотипів і прихованої агітації, присутньої у медійних матеріалах [32].

- Підвищення рівня медіаграмотності вимагає створення та впровадження спеціалізованих навчальних курсів у закладах вищої освіти (ЗВО). Як приклад успішного досвіду, Т. Фоменко наводить Сумський національний аграрний університет, де з вересня 2023 року реалізується навчальний курс «Основні практики медіаграмотності ЄС для формування критичного мислення студентів у контексті навчання іноземної мови». Цей курс є частиною міжнародного проєкту «Екстраполяція стратегій ЄС для розвитку медіаграмотності студентів у вищій освіті України» (Еразмус+ Жан Моне Модуль, листопад 2022 – жовтень 2025 рр. [65].

Очікується, що після завершення подібних курсів студенти набудуть низку важливих компетенцій, які включають: комплексне розуміння політики Європейського Союзу щодо медіаграмотності; засвоєння теорії та практики впровадження медіаграмотності в європейському та українському контекстах; усвідомлення питань медіа-безпеки, медіа-етики та культури спілкування в медійному середовищі. Крім того, вони розвинути вміння застосовувати набуті знання та навички для критичного мислення, створення безпечного медіасередовища, здатність спростовувати фейковий контент,

протидіяти дезінформації та негативній пропаганді, що є критично важливим в умовах війни, а також реалізувати лінгвістичні, комунікативні, соціокультурні та міжкультурні компетенції, необхідні для ефективного спілкування як усередині, так і за межами медіасфери

Нормативно-правова база розвитку медіаосвіти у закладах вищої освіти є фундаментальною передумовою для забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців до реалій сучасного інформаційного суспільства. З кінця XX ст. та протягом першої половини XXI ст. Міністерство освіти і науки України (МОН) послідовно впроваджує політику у сфері медіаосвіти, що засвідчується низкою ключових документів. До них належать закони України «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні» (1992) та «Про інформацію» (1992), а також Закон «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007). Важливі напрями були задані указами Президента України, зокрема «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» (2000), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) та ключовою «Про Доктрину інформаційної безпеки України» (2016). Цю діяльність доповнюють розпорядження Кабінету Міністрів, зокрема Концепція розвитку електронного урядування в Україні (2010) та Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки (2018). МОН України також видало низку наказів, які безпосередньо стосуються освітнього процесу, включаючи «Про запровадження вивчення курсу «Основи медіаграмотності в навчальних закладах» (2013) та накази, що стосувалися проведення і завершення всеукраїнського експерименту із впровадження медіаосвіти (2017).

Серед нормативно-правових документів за останні 5 років можна назвати: Закон України «Про електронні комунікації» (2021), Закон України «Про суспільні медіа України» (2022), Закон України «Про медіа» (2023).

Нормативно-правове забезпечення медіаосвіти в Україні за останні сім років (приблизно з 2017–2018 рр.) характеризується послідовною еволюцією, яка зумовлена гібридними загрозами та процесами цифрової трансформації держави. Ключовою тенденцією стало стратегічне переосмислення медіаосвіти: відбувся перехід від загальнопедагогічного напрямку до інформаційної безпеки та формування критичної стійкості громадян, що було задано ще Доктриною інформаційної безпеки України (2016). Ця зміна пріоритетів знайшла відображення в офіційному зближенні концептів медіаграмотності та інформаційної грамотності в єдиний комплекс медіаінформаційної грамотності, що узгоджується з політикою ЮНЕСКО та Європейського Союзу. Важливим напрямом стало законодавче закріплення наскрізного впровадження медіаосвіти: після завершення всеукраїнських освітніх експериментів (2017) Міністерство освіти і науки України перейшло до політики масової інтеграції елементів медіаграмотності в освітні програми всіх рівнів, забезпечуючи теоретико-методологічне підґрунтя для розробки відповідних курсів у ЗВО. Одночасно акцентувалася увага на цифровій складовій, що підтверджується Концепцією розвитку цифрової економіки та суспільства України (2018), яка визнала цифрову грамотність невід’ємною частиною освітнього процесу. З 2022 року регуляторна увага різко змістилася у бік реагування на виклики повномасштабної війни, що спричинило необхідність термінового посилення нормативної бази щодо протидії воєнній пропаганді, аналізу дезінформації та забезпечення ментальної безпеки в освітньому середовищі. Це демонструє пріоритет національної стійкості та перетворення медіаграмотності на ключовий чинник державної безпеки.

Наявність такої нормативно-правової основи створює сприятливе підґрунтя для теоретико-методологічної розробки засад формування та розвитку медіаграмотності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

У контексті становлення медіаосвіти як освітнього напрямку, у 2013 році Академія української преси спільно з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти розробили навчальну програму «Медіаосвіта

(медіаграмотність)» (обсягом 54 години, 1,5 кредити ECTS), призначену для студентів, педагогічних та науково-педагогічних працівників [36]. Головною метою цієї дисципліни стало набуття майбутніми педагогічними та науково-педагогічними працівниками необхідних знань і вмінь з основ медіаосвіти, медіапедагогіки та медіаграмотності для розв'язання актуальних медіаосвітніх проблем і розуміння ролі медіа в їхньому професійному та особистісному розвитку. Основними завданнями програми передбачалися: розвиток навичок розпізнавання маніпулятивної медіаінформації; формування здатності до критичного аналізу та сприйняття медіатекстів; набуття практичних умінь використання медіапродуктів у професійній педагогічній діяльності; розкриття методичних, дидактичних і психолого-педагогічних аспектів медіа в освітньому процесі; а також вивчення впливу медіазасобів на становлення особистості та можливих негативних наслідків їхнього впливу [36]. Погоджуючись із позицією Г. Онкович, зазначаємо, що на сучасному етапі необхідно акцентувати увагу не просто на загальній медіаосвіті, а на її професійно орієнтованому аспекті [47].

Наведені фактичні дані демонструють послідовну інтеграцію медіаосвіти в український освітній простір, підкреслюючи як теоретичний, так і практичний аспекти. Інститут вищої освіти НАПН України (2013) став каталізатором розвитку нового гуманітарного напрямку — медіадидактики вищої школи, презентувавши збірник «Медіадидактика вищої школи», що містив апробовані програми спецкурсів для широкої педагогічної аудиторії [39].

У практичній площині, курс «Основи медіаграмотності» набув значного поширення у закладах вищої освіти України, таких як Львівський національний університет ім. І. Франка [257], Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка [582], Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т. Шевченка [373] та інші. Впровадження цієї дисципліни здійснювалося або в межах вибіркової частини освітньо-

професійних програм, або шляхом інтеграції в існуючі навчальні дисципліни [34].

Так, в Уманському державному педагогічному університеті ім. П. Тичини у 2014 році було запроваджено навчальний курс «Основи медіаграмотності» [63]. Його методичне забезпечення включало посібник «Медіаосвіта. Основи медіаграмотності», ключовою метою якого було спрямування студентів на розвиток візуальної медіакультури, критичного мислення та творчого сприймання в умовах сучасної візуальної медіареальності [62].

Інші університети також демонструють міждисциплінарний підхід. Наприклад, у Національному університеті «Чернігівський колегіум» ім. Т. Шевченка (технологічний факультет) курс «Технічні засоби навчання» сфокусований на оволодінні майбутніми фахівцями методичними і технічними знаннями для ефективного застосування сучасних засобів та інформаційних технологій в освітньому процесі [54]. Перед керівництвом факультету стоїть стратегічне завдання: навчити студентів «грамотно читати медіатекст та критично мислити», формувати естетичний смак, сприяти інтеграції знань з різних предметів, а головне — формувати їхню соціальну та громадянську відповідальність через медіадіяльність та медіаактивність [55].

Київський університет імені Бориса Грінченка у навчальному плані для підготовки журналістів передбачав викладання цілої низки профільних дисциплін, що охоплювали ключові аспекти медіасфери: «Сучасні інформаційні технології в масовій комунікації», «Проблематика ЗМІ», «Медіаосвіта», «Медіакритика», а також практичні курси на кшталт «Радіовиробництво» та «Створення авторських телевізійних програм» [26]. Подібний акцент на технологічному та освітньому аспектах робився у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського [9], де на кафедрі інноваційних та інформаційних технологій в освіті студентам пропонувалися дисципліни: «Сучасні інформаційні

технології та медіаосвіта», «Комп'ютерно орієнтовані технології навчання» та «Педагогічні технології в освіті».

Узагальнюючи сучасний етап розвитку медіаосвіти та як результату розвитку медіаграмотності фахівців можна навести аналіз напрямків з кінця ХХст. до першої половини ХХІст. (Таблиця 1.3.)

Таблиця 1.3.

Етапи становлення медіаосвіти та запропоновані форми та засоби розвитку медіаграмотності у закладах вищої освіти України

Період	Роки	Основні структурні та змістові характеристики	Вимоги до медіаграмотності викладача ЗВО	Запропоновані форми та засоби розвитку
<i>Початковий</i>	1992–1999 рр.	Запровадження елементів медіаосвіти в рамках спеціалізованих дисциплін (зокрема, на факультетах журналістики). Початок формування профільних кафедр.	Когнітивно-аналітичний мінімум: Базове знання функцій масової комунікації та загальної теорії інформації.	Введення окремих лекційних курсів та семінарів з основ масової комунікації. Самоосвіта через фахову літературу.
<i>Інституціоналізації</i>	2000–2009 рр.	Створення перших окремих освітніх програм з медіаосвіти. Започаткування кафедр медіаменеджменту та медіакомунікацій. Розширення тематики за рахунок курсів із теорії медіа, медіааналізу та медіакультури.	Практично-інструментальний поріг: Уміння використовувати базові медіазасоби (проектор, презентації) та розуміння простих технік медіааналізу.	Розробка та викладання спецкурсів/курсів за вибором з медіакультури. Створення навчальних матеріалів із застосуванням мультимедіа.
<i>Міждисциплінарний</i>	2010–2017 рр.	Значне розширення спеціалізацій (включення медіаправа, медіапсихології). Впровадження	Міждисциплінарна інтеграція: Здатність поєднувати знання з медіа (етика, право, психологія)	Проектне навчання (створення медіапродуктів у групах). Участь у міжнародних

		інноваційних педагогічних методик (гейміфікація, проєктне навчання). Активна співпраця з міжнародними інституціями.	зі своєю предметною областю. Володіння інноваційними методиками.	тренінгах та стажуваннях з медіадидактики.
<i>Кризової інтеграції</i>	2017–2022 рр.	Масштабна інтеграція медіаосвітніх елементів у всі галузі вищої освіти. Головний фокус зміщується на інформаційну безпеку, фактчекінг та аналіз дезінформації.	Критична стійкість та етика: Високий рівень критичного мислення, уміння виявляти дезінформацію. Дотримання цифрової етики та академічної доброчесності (Аксиологічно-етичний компонент).	Тренінги з фактчекінгу та верифікації інформації. Впровадження наскрізної медіаосвіти в усі дисципліни. Застосування LMS та онлайн-курсів.
<i>Сучасний</i>	2022–2025 рр.	Радикальна переорієнтація змісту на потреби інформаційної стійкості та ментальної безпеки. Пріоритетне включення тем: воєнна пропаганда, контрнаративи, медіаактивізм. Перехід до змішаного/гібридного навчання.	Цивільно-оборонна медіаграмотність: Здатність протидіяти ворожим ІпСО, формувати національну стійкість. Компетентність у кібербезпеці та ментальна гігієна.	Практикуми з розробки контрнаративів. Симуляційні вправи з протидії дезінформації. Проведення тьюторіалів зі студентами щодо цифрової безпеки та медіаактивізму.

Проводячи аналіз робіт М. Гудзь, Г. Онкович, Т. Шинкар ми можемо стверджувати, що вища освіта України пропонує низку форм розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО, які відповідають сучасним викликам і необхідності наскрізної інтеграції медіаінформаційної грамотності у професійну підготовку [48; 72].

Сьогодні основними формами є:

1. Введення окремих навчальних курсів або модулів з медіаграмотності, цифрової дидактики та інформаційної безпеки у магістерські та аспірантські програми, особливо для спеціальностей педагогічного та освітнього спрямування. Ці курси забезпечують системні знання про теорію медіа, фактчекінг, кібербезпеку та основи створення цифрового освітнього контенту, що відповідає когнітивно-аналітичному та практично-інструментальному компонентам медіаграмотності.

2. Наскрізна інтеграція елементів медіаграмотності у зміст фахових та загальних дисциплін через застосування медіаосвітніх технологій: проведення занять у форматі проєктного навчання зі створенням медіапродуктів (подкастів, відеолекцій, інфографіки), використання кейс-методів для аналізу пропаганди та маніпуляцій у професійній сфері та імітаційних тренінгів з інформаційної стійкості. Ця форма розвиває насамперед практично-інструментальний та аксиологічно-етичний компоненти.

3. Участь у міжнародних та національних освітніх проєктах (наприклад, за програмами Еразмус+ або ініціативами МОН), що фокусуються на цифровій трансформації та медіаграмотності, а також проходження онлайн-курсів на відкритих освітніх платформах (Prometheus, Coursera) та спеціалізованих вебінарів від провідних медіаорганізацій. Це сприяє постійному професійному саморозвитку та актуалізації знань відповідно до сучасного етапу викликів, акцентуючи на Аксиологічно-етичному компоненті через формування громадянської відповідальності.

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти України, особливо з урахуванням викликів воєнного часу та цифрової трансформації, для формування медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО застосовується низка актуальних педагогічних технологій. Оскільки технологія є системою, що гарантує досягнення цілей, важливо чітко розмежувати її від простих методів навчання.

Педагогічна технологія, на противагу методам, являє собою системний, процедурно-відтворюваний спосіб організації освітнього процесу, який орієнтований на досягнення чітко визначених і діагностованих навчальних цілей та гарантованих результатів. Особливість технології полягає в її систематичності, ефективності та відтворюваності, що перетворює процес навчання з мистецтва на стандартизовану, керовану процедуру, яка піддається об'єктивному вимірюванню. Вона є наднауковим поняттям, що інтегрує методи, прийоми та організаційні форми в єдиний, детально розроблений та алгоритмізований процес, необхідний для ефективного розвитку медіаграмотності.

За визначенням О. Биндаз, О. Кравченко ключовий акцент робиться на технологіях критичного мислення (аналіз першоджерел, деконструкція медіатекстів, методика шести запитань про медіа) та проєктному навчанні, в рамках якого майбутні викладачі самостійно створюють та оцінюють дидактично доцільний медіаконтент (відеолекції, інтерактивні навчальні посібники, подкасти), розвиваючи практично-інструментальні навички [7; 28].

В. Байдик, О. Проніна описують активне використання симуляційних та імітаційних технологій у формі тренінгів з фактчекінгу та верифікації інформації в умовах обмеженого часу, а також рольові ігри, спрямовані на розпізнавання та створення контрнарративів для протидії ворожій пропаганді. Поширеною є кейс-технологія, що передбачає розбір реальних ситуацій із поширенням фейків, маніпуляцій та порушенням цифрової етики, що сприяє розвитку аксіологічно-етичного компоненту [52].

Можливість використання технології проблемного навчання у розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО на думку І. Власенко, М. Олійник також є високодоцільною та ефективною, оскільки вона органічно поєднує теоретичний аналіз із практичною діяльністю. Суть цієї технології полягає у створенні спеціально сконструйованих проблемних ситуацій, що

вимагають від здобувачів освіти самостійного пошуку, критичного аналізу та синтезу інформації для їхнього розв'язання [10].

Можливість використання технології ситуатійного аналізу (кейс-технології) як ефективного інструменту у підготовці майбутніх викладачів ЗВО для розвитку їхньої медіаграмотності досліджується М. Поповим, Л. Ребухою, О. Черниш. Дослідники вважають таку технологію корисною оскільки вона забезпечує місток між теоретичними знаннями та реальним професійним досвідом. Суть цієї технології полягає у використанні кейсів — детальних описів реальних або гіпотетичних ситуацій, що містять конфлікт, проблему чи виклик, які необхідно проаналізувати та знайти оптимальне рішення [24; 68].

Як приклад С.Шумовецька наводять варіанти завдань де студентам пропонуються для аналізу складні, багатогранні медіа-кейси: наприклад, випадок поширення фейкових новин, що стосуються їхньої фахової галузі, ситуація порушення академічної доброчесності з використанням штучного інтелекту, або етична дилема щодо використання приватних даних студентів у дистанційному навчанні. Робота над кейсом вимагає від майбутнього викладача не простого переказу, а глибокого критичного аналізу представленої інформації, її верифікації та пошуку кількох можливих стратегій вирішення [73].

Завдяки цьому методу, майбутній викладач набуває практичного досвіду: розпізнавання та деконструкції маніпулятивних технік, використовуваних у медіатекстах; формулювання обґрунтованої, етичної позиції щодо медіа-поведінки; вироблення алгоритмів дій для захисту себе та студентів від інформаційних загроз.

Теоретичне осмислення процесу розвитку медіаграмотності підтверджує доцільність використання цілісних, системних підходів. Зокрема, В. Іванов, О. Волошенюк та О. Мокрогуза розглядають технологію критичного аналізу текстів як основний механізм формування медіаграмотності. Ця технологія спрямована на розвиток свідомого сприйняття інформації, виявлення

маніпулятивних стратегій та глибокого аналізу медіатекстів із різних джерел. Автори підкреслюють, що критичний аналіз допомагає розрізняти факти та судження, що забезпечує можливість виявляти фейки і дезінформацію, а також аналізувати заголовки новин, рекламні повідомлення чи політичні заяви, сприяючи підвищенню рівня інформаційної безпеки [22].

О. Шуневич поряд із критичним аналізом акцентує на доцільності застосування технології дискусійного навчання на обрані теми та на обговоренні медіаситуацій, що, по суті, є різновидом ситуативного аналізу [74]. Для розвитку медіаграмотності І. Кузьма пропонує використовувати технологію мозкового штурму, що стимулює генерацію ідей та багатоваріантність рішень у відповідь на медіа-виклик [31]. Н. Семенова відзначає ефективність технології рольових ігор, зокрема імпрровізацій на тему новин, для інтеграції медіа грамотності [56]. Ф. Шандор та Д. Афанасьєв пропонують застосовувати технологію порівняння та зіставлення як один із ключових інструментів фактчекінгу, що уможливорює аналіз достовірності інформації шляхом систематичного зіставлення даних, отриманих із різних джерел [69].

Можливість використання ігрових технологій для розвитку медіаграмотності досліджує О.мальцева. Авторка визнає надзвичайно високу ефективність рольових ігор, оскільки вони дозволяють перетворити складний процес навчання критичного мислення та етичної рефлексії на інтерактивну та мотивуючу діяльність. Сутність ігрових технологій (зокрема, рольових ігор, імітаційних ігор та гейміфікації) полягає у моделюванні реальних або гіпотетичних медіа-ситуацій, що вимагає від майбутніх викладачів швидкого ухвалення рішень, співпраці та застосування знань на практиці. Наприклад, через рольові ігри можна імітувати роботу редакції новин, де учасники повинні оперативно здійснити фактчекінг інформації, або змодельовати прес-конференцію, де необхідно розпізнати маніпулятивні запитання [41].

Л. Тітова, М. Ковтанюк, В. Яковенко визнають одним із ключових засобів підвищення рівня медіаграмотності як викладачів, так і здобувачів

освіти, є освітні онлайн-курси, які набули поширення завдяки гнучкості та доступності. Зокрема, значний вплив мають такі платформи та продукти, як «Подумай двічі: платформа критичного мислення» від «EdEra» та «Медіаграмотність для освітян», розміщений на «Prometheus». Успішне завершення подібних навчальних програм дозволяє користувачам досягти ряду важливих результатів, які формують їхню інформаційну стійкість. Зокрема, слухачі набувають навичок критично аналізувати інформацію та ефективно орієнтуватись в інформаційному просторі. Це сприяє формуванню свідомого та відповідального споживача інформації, який здатен відрізнити достовірну інформацію від фейкових новин та маніпуляційних матеріалів. Додатково, такі курси забезпечують розвиток навичок цифрової грамотності, що є необхідною передумовою для безпечної та ефективної діяльності у сучасному освітньому та професійному середовищі [61].

Виходячи з багатокомпонентної структури медіаграмотності викладача, наявного досвіду, теоретичних та практичних досліджень, особливостей сучасного етапу розвитку медіоосвіти, необхідно чітко визначити сутність процесу, на який спрямоване дослідження. Таким чином, ***розвиток медіаграмотності майбутніх викладачів вищої школи*** – це системний, цілеспрямований та алгоритмізований процес, який відбувається під час професійної підготовки у закладі вищої освіти і спрямований на формування інтегрованої компетентності, що охоплює здатність отримувати доступ, аналізувати, оцінювати та створювати медіа в різних формах. Цей процес виходить за межі простого володіння цифровими інструментами, вимагаючи глибокого розуміння процесів створення, поширення та споживання інформації. Його кінцева мета — підготувати викладача, який не лише захищений від дезінформації, фейків та пропаганди, але й здатний стати активним суб'єктом протидії їм, формуючи критичне мислення у студентської молоді.

Удосконалення медіаграмотності є поетапним і вимагає цілеспрямованого залучення педагогічних технологій для забезпечення

гарантованого результату. Узагальнити структуру розвитку медіа грамотності викладача ЗВО можна у вигляді таблиці (Таблиця 1.4)

Таблиця 1.4.

Структура процесу розвитку медіаграмотності викладача ЗВО

Етап розвитку медіаграмотності	Мета етапу	Ключові педагогічні технології
Аналітичний	Формування когнітивно-аналітичного компоненту; засвоєння теоретичних основ медіалогії та механізмів впливу.	Технологія критичного мислення; технологія дискусійного навчання;
Практичний	Набуття практично-інструментального компоненту; розвиток навичок верифікації, оцінювання та створення медіаконтенту.	Технологія проблемного навчання; ситуаційний аналіз (кейс-технологія);
Діяльнісно-етичний	Формування аксиологічно-етичного компоненту; розвиток критичної автономії, громадянської відповідальності та готовності до активної протидії загрозам.	тренінгова технологія, ігрові технології,

Висновки до розділу I

На основі ґрунтовного теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел, нормативно-правових документів та узагальнення практичного досвіду закладів вищої освіти, у першому розділі було досліджено сутність, структуру та еволюцію медіаграмотності, а також обґрунтовано концептуальні засади розвитку цієї компетентності у майбутніх викладачів вищої школи.

Перш за все, було проаналізовано генезис та етапи становлення медіаосвіти в Україні, що дозволило встановити її еволюційну динаміку від Початкового етапу (1992–1999 рр.) із зародженням окремих курсів на

журналістиці до інституціоналізації (2000–2009 рр.) та міждисциплінарного етапу (2010–2017 рр.) з розширенням спеціалізацій. Особлива увага була приділена кризовій інтеграції (2017–2022 рр.) та сучасному етапу (2022–2025 рр.), коли медіаосвіта набула стратегічного значення у контексті протидії гібридній та повномасштабній війні, змістивши фокус на інформаційну безпеку, фактчекінг та формування національної стійкості.

Також було проаналізовано нормативно-правове забезпечення, яке підтверджує послідовну політику держави у сфері медіаосвіти, що виявляється у стратегічному переході від загальнопедагогічного напрямку до інформаційної стійкості, закріпленому низкою законів, указів та наказів МОН. Ця політика закладає необхідне підґрунтя для теоретико-методологічної розробки системи розвитку медіаграмотності у ЗВО.

Ключовим теоретичним висновком розділу є уточнення базового поняття медіаграмотності, яке трактується як комплекс навичок критичного сприйняття змісту та сукупність знань для аналізу й оцінювання медіатекстів, а також здатність розшифровувати, аналізувати, оцінювати й здійснювати комунікацію, для цілей цієї роботи ми сформулювали власне визначення, що відображає актуальні виклики.

На основі цього базового визначення було надано визначення поняття медіаграмотність викладача вищої школи — інтегрована професійна та громадянська якість і ключова компетентність, що передбачає глибоке розуміння викладачем процесів створення, поширення та споживання інформації в освітньому, академічному та публічному просторах.

Враховуючи багатофункціональну роль сучасного викладача (фасилітатора, ментора, творця контенту), було сформульовано робоче визначення досліджуваної категорії. Розвиток медіаграмотності майбутніх викладачів вищої школи визначено як системний, цілеспрямований та алгоритмізований процес, який відбувається під час професійної підготовки у закладі вищої освіти і спрямований на формування інтегрованої компетентності, що охоплює здатність отримувати доступ, аналізувати,

оцінювати та створювати медіа в різних формах. Його кінцева мета — підготувати викладача, який не лише захищений від дезінформації, фейків та пропаганди, але й здатний стати активним суб'єктом протидії їм, формуючи критичне мислення у студентської молоді».

Для забезпечення операціоналізації цього поняття та можливості емпіричної діагностики було розроблено структуру медіаграмотності викладача вищої школи як інтегрованої компетентності, що охоплює три взаємопов'язані та вимірювані компоненти медіаграмотності викладача вищої школи: когнітивно-аналітичний, який відображає теоретичні знання і здатність до критичного мислення; практично-інструментальний, що охоплює технічні навички роботи з цифровими платформами та створення дидактично доцільного контенту; аксиологічно-етичний, який відображає ціннісні орієнтації, громадянську відповідальність та дотримання цифрової етики. Саме ці компоненти були визначені як такі, що підлягають подальшому вимірюванню та діагностиці.

Ключовим методологічним висновком розділу є обґрунтування того, що досягнення гарантованих результатів у розвитку медіаграмотності можливе лише за умови застосування педагогічних технологій, які, на відміну від простих методів навчання, являють собою системний та відтворюваний алгоритм дій. Розвиток медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО було представлено у вигляді трьохетапної динаміки: аналітичний етап (формування теоретичного знання), практичний етап (набуття навичок) та діяльнісно-етичний етап (формування громадянської позиції та рефлексії). Установлено, що на кожному етапі домінують відповідні технології: технологія мислення та дискусійне навчання — на аналітичному; технологія проблемного навчання та ситуаційний аналіз (кейс-технологія) — на практичному; тренінгова технологія та ігрові технології — на діяльнісно-етичному. Таким чином, у розділі закладено необхідний теоретичний фундамент для подальшої розробки та експериментальної перевірки

педагогічних технологій як умови ефективного розвитку медіаграмотності у майбутніх викладачів вищої школи.

РОЗДІЛ II ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

2.1. Аналіз рівня сформованості медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО за результатами діагностичного дослідження

Для вирішення завдань нашого магістерського дослідження наступним етапом була діагностика наявного рівня розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО. А також вивчення стану формування медіаграмотності під час організації навчального процесу у ЗВО через оцінку актуальності проблеми, використання з боку викладачів педагогічних технологій, що спрямовані на формування цього феномену.

Організація нашого магістерського дослідження передбачала декілька етапів.

Аналітичний етап (1.10.2024–24.02.2025) – етап теоретичного вивчення проблеми. Нами було:

- досліджено сутність, структуру та еволюцію поняття «медіаграмотність» у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі;
- уточнено та розмежовано ключові поняття дослідження: «медіаграмотність», «медіаосвіта» та «медіакомпетентність»;
- сформульовано авторське визначення поняття «медіаграмотність викладача вищої школи» як інтегрованої професійної та громадянської якості;
- розроблено структурно-компонентну модель медіаграмотності майбутнього викладача ЗВО, що охоплює когнітивно-аналітичний, практично-інструментальний та аксіологічно-етичний компоненти;

- проаналізовано та систематизовано педагогічні технології, доцільні для розвитку медіаграмотності у майбутніх викладачів.

Експериментальний етап (25.02.2025 – 01.09.2025). Ми обрали констатувальний вид педагогічного експерименту.

На думку В.Новікової, Констатувальний експеримент є фундаментальним, обов'язковим етапом емпіричного педагогічного дослідження, і в межах нашої магістерської роботи, присвяченої педагогічним технологіям розвитку медіаграмотності, він набуває ключового значення [45]. Л.Дяченко відмічає, що його сутність полягає у проведенні комплексного діагностичного зрізу з метою об'єктивної фіксації вихідного (базового) рівня сформованості медіаграмотності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до початку цілеспрямованого формувального впливу. Для цього застосовується система кількісних та якісних методів, спрямована на всебічне вимірювання трьох визначених компонентів компетентності: когнітивно-аналітичного, практично-інструментального та аксіологічно-етичного [18].

Значущість цього етапу для магістерського дослідження полягає у його подвійній функції:

- по-перше, він забезпечує емпіричне підтвердження актуальності досліджуваної проблеми, виявляючи конкретні "дефіцити" та "слабкі місця" у структурі медіаграмотності, що потребують педагогічної корекції;
- по-друге, він створює об'єктивну вимірювальну базу (точку відліку), необхідну для подальшої наукової обґрунтованості та перевірки ефективності розроблених нами педагогічних технологій на наступному, формувальному, етапі.

Таким чином, констатувальний експеримент безпосередньо сприяє вирішенню ключового завдання магістерської роботи — діагностиці проблеми, а його результати слугують надійним підґрунтям для подальшої

розробки цільової та корекційної програми, що спрямована на якісний розвиток медіаграмотності.

Основною метою нашого констутвального експерименту було - констатувати (зафіксувати) наявний, вихідний рівень сформованості медіаграмотності у майбутніх викладачів ЗВО. Це означало об'єктивне вимірювання базового рівня розвитку кожного з визначених компонентів досліджуваної компетентності: когнітивно-аналітичного, практично-інструментального та аксіологічно-етичного.

Час проведення — експеримент проводився до початку будь-якого цілеспрямованого педагогічного впливу (формувального етапу). Він слугував діагностичним зрізом для отримання об'єктивних даних про поточний стан проблеми.

Методологія — для діагностики було застосовано комплексний інструментарій, що поєднував кількісні (анкетування, тестування) та якісні (бесіди, аналіз продуктів діяльності) методи. Це було спрямовано на максимально об'єктивне виявлення стану сформованості медіаграмотності в учасників дослідження. Виходячи з цього ми:

1. Розробили діагностичний інструментарій для дослідження *рівня розвитку медіаграмотності серед здобувачів вищої освіти* першого (бакалаврського) та другого (магістерського) ріння вищо освіти. У нашому дослідженні прийняли участь 47 здобувачів Одеського національного університету спеціальностей В 11 Філологія (спеціалізація Прикладна лінгвістика, Українська мова та література), С 7 Журналістика, А1 Освіні науки (опитування здобувачів освіти)
2. Дослідили активність використання педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів під час їх професійної підготовки у ЗВО. У нашому дослідженні прийняли участь 27 викладачів Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (факультети психології та соціальної роботи, філологічний факультет,

- факультет журналістики, реклами та видавничої справи) (опитування викладачів)
3. Вивчили рівень мотивації щодо розвитку медіаграмотності майбутніми викладачами ЗВО серед студентів, усвідомленості необхідності та актуальності формування медіаграмотності та організації медіаосвіти серед викладачів.
 4. Після аналізу отриманих результатів опитування, проведеного теоретичного вивчення проблеми визначили педагогічні технології. Найбільш ефективні для розвитку медіа грамотності майбутніх викладачів, розробили цикл занять (лекційних та практичних) з використанням обраних педагогічних технологій.
 5. Під час Асистентської практики провели пілотну апробацію розроблених занять (лекційні заняття та завдання на практичних заняттях). На основі проведеної апробації розробили методичні рекомендації щодо використання педагогічних технологій для розвитку медіа грамотності майбутніх викладачів ЗВО під час їх професійної підготовки.

Для проведення експериментального дослідження нами був розроблений такий діагностичний інструментарій (Таблиця 2.1.)

Таблиця 2.1.

Назви діагностичного інструментарію

Завдання експерименту	Призначення анкети	Назва анкети
1. Дослідження рівня медіаграмотності здобувачів	Анкета для здобувачів освіти щодо визначення рівня розвитку медіаграмотності	"MediaIQ: Ваш рівень" (Додаток А)
2. Дослідження активності використання педагогічних технологій викладачами	Анкета для викладачів щодо використання педагогічних технологій	"MediaОсвітній Арсенал" (Додаток Б)
3. Вивчення рівня мотивації та усвідомленості (студенти)	Анкета для викладачів та студентів щодо визначення рівня	"Media-Drive: Навіщо мені медіаграмотність?" (з

+ викладачі).	мотивації	двома блоками: "Студентська оптика" та "Викладацька перспектива") (Додаток В)
---------------	-----------	---

Нами також були запропоновані Протоколи інтерв'ю для отримання додатково інформації щодо досліджуваної проблеми (Додаток Д)

Узагальнюючий етап дослідження, який тривав з 01.09 по 28.11.2025, став логічним та критично важливим завершенням усієї науково-дослідницької роботи, присвяченої педагогічним технологіям розвитку медіаграмотності у майбутніх викладачів ЗВО. Його основним завданням було здійснення комплексного узагальнення, систематизації та ґрунтовної інтерпретації усіх емпіричних даних, отриманих упродовж попередніх етапів. Цей процес розпочався з проведення глибокого порівняльного аналізу результатів, зафіксованих під час констатувального зрізу та після завершення пілотної апробації розробленого циклу практичних та лекційних занять. Ключовим елементом стало проведення статистичної та якісної оцінки ефективності впровадження авторських педагогічних технологій (таких як кейс-технології, дискусійне та тренінгове навчання), спрямованих на розвиток трьох компонентів медіаграмотності: когнітивно-аналітичного, практично-інструментального та аксіологічно-етичного.

Було встановлено кількісну та якісну динаміку змін у рівнях їх сформованості, що дозволило об'єктивно підтвердити або спростувати висунуту на початку роботи гіпотезу. Окремий важливий акцент було зроблено на аналізі зворотного зв'язку (фідбеку) від учасників експерименту – як здобувачів, так і викладачів – щодо змісту, актуальності та методичного забезпечення проведених занять. На основі цього всебічного узагальнення та верифікації даних були сформульовані теоретичні висновки, розроблені та остаточно оформлені методичні рекомендації щодо інтеграції ефективних педагогічних технологій у процес професійної підготовки викладачів ЗВО, що фіналізувало виконання усіх завдань кваліфікаційного дослідження.

Соціологічний портрет респондентів, які взяли участь у констатувальному етапі експериментального дослідження, являє собою цільову вибірку здобувачів вищої освіти Одеського національного університету, чия професійна підготовка безпосередньо пов'язана з майбутньою викладацькою діяльністю та комунікаційними сферами. Загальна чисельність вибірки становила 47 осіб, і вона характеризується виразною фемінною домінантою, що є типовим для гуманітарних та педагогічних спеціальностей в Україні, та визначає певну специфіку сприйняття медіаінформації.

Основу вибірки (майже 75%) складали 35 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, що свідчить про високий ступінь їхньої академічної зрілості та вже сформовану орієнтацію на освітню кар'єру. Серед магістрів переважають студенти першого року навчання (21 особа), які лише розпочали спеціалізовану підготовку, тоді як 14 осіб — це студенти другого року, що знаходяться на фінальній стадії формування професійної компетентності. Решту групи (12 осіб) сформували здобувачі першого (бакалаврського) рівня. Таким чином, віковий профіль учасників є молодіжним, переважно від 19 до 23 років, що відповідає етапу активної соціалізації та засвоєння цифрових навичок.

Розподіл за спеціальностями охоплює такі галузі: Філологія (зокрема, «Прикладна лінгвістика» та «Українська мова та література») та Освітні науки. Така структура групи є оптимальною для дослідження медіаграмотності, оскільки ці студенти професійно працюють з текстом, інформацією та освітнім контентом, що створює високу усвідомлену мотивацію щодо опанування медіаграмотності як ключової професійної навички.

З огляду на соціологічний портрет, можна припустити, що ця група є активним користувачем медіаресурсів, легко інтегрується в цифрові середовища, але їхня медіаграмотність може бути нерівномірною: висока активність використання медіаінструментів може поєднуватися з недостатньо

розвиненими когнітивно-аналітичними навичками, зокрема, критичним оцінюванням інформації та розпізнаванням маніпуляцій. Різниця між рівнями освіти та курсами також обумовлює очікувані відмінності у мотиваційній сфері: магістри, особливо студенти «Освітніх наук», ймовірно, демонструють вищу усвідомленість необхідності медіаграмотності для майбутньої викладацької практики порівняно з бакалаврами, для яких ця потреба ще не є повністю актуалізованою, що стало важливим фактором для подальшого аналізу всього експериментального дослідження.

Соціологічний портрет вибірки викладачів, які взяли участь у констатувальному етапі дослідження, сформовано на основі опитування 27 фахівців Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, які представляють факультети психології та соціальної роботи, філологічний, а також журналістики, реклами та видавничої справи. Демографічні характеристики групи вказують на її досвідчений, але неоднорідний склад, що має вирішальне значення для розуміння їхньої готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Вибірка характеризується значною гендерною асиметрією, представляючи собою переважно жіночий колектив, що є типовим для гуманітарних та соціально-освітніх спеціальностей. Віковий діапазон респондентів є особливо значущим: більшість викладачів належить до старшої вікової групи (48–56 років), що, з одного боку, свідчить про їхню високу професійну зрілість, ґрунтовну методичну базу та багаторічний досвід роботи у вищій школі. Проте, ця обставина може вказувати на потенційну консервативну інерцію та можливу інертність щодо швидкого опанування нових цифрових інструментів. Ця вікова когорта може мати певний розрив у цифровій компетентності порівняно зі студентами – «цифровими аборигенами», що безпосередньо впливає на мотивацію використання сучасних педагогічних технологій, оскільки вимагає додаткових зусиль для технічної адаптації. Наявність меншої частини викладачів середнього віку (35–42 роки) є позитивним фактором, оскільки ця підгрупа зазвичай

демонструє вищу гнучкість та готовність до експериментів у навчальному процесі, виступаючи каталізатором змін.

Спеціалізація викладачів на філології, журналістиці та психології забезпечує високу усвідомленість необхідності розвитку медіаграмотності у студентів, особливо у частині когнітивно-аналітичного та аксіологічно-етичного компонентів (критичний аналіз, етика, соціальна відповідальність). Однак, їхня активність використання педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності, яка була предметом опитування, може бути лімітована, насамперед, їхньою технічною готовністю та відсутністю систематичної методичної підтримки. Таким чином, соціологічний портрет викладачів вказує на те, що їхня глибока фахова компетентність є міцним фундаментом, але для успішного розвитку медіаграмотності у здобувачів освіти потрібне цільове подолання методичних та технологічних бар'єрів, що і стало основним завданням формульованого етапу дослідження.

Аналіз результатів опитування за анкетною "MediaIQ: Ваш рівень" (Додаток А) показав, що більшість респондентів демонструють низький та недостатній рівень сформованості критичного сприйняття інформації, що є тривожним сигналом для майбутніх викладачів.

Ключовий показник критичності — регулярна перевірка джерел — виявив найбільші прогалини. Лише 19 осіб (40,4%) повністю або швидше згодні з тим, що вони регулярно перевіряють джерела перед довірою чи поширенням. Це означає, що 28 здобувачів (59,6%) або нехтують верифікацією, або відчувають труднощі з нею, що свідчить про неусвідомлений підхід до медіаспоживання.

Здатність чітко розрізняти факт від судження чи оцінки також є слабкою. Лише 17 осіб (36,2%) оцінили цю навичку високо (4 або 5 балів), тоді як 30 здобувачів (63,8%) або вагаються, або відверто не впевнені у своїх силах. Це вказує на те, що емоційність та суб'єктивні оцінки у медіаконтенті часто превалюють над раціональним, фактологічним аналізом.

Хоча у контексті воєнного часу очікувалась висока чутливість до маніпуляцій, лише 21 респондент (44,7%) впевнено заявляє про здатність ідентифікувати ознаки пропаганди чи упередженості. Відповідно, 26 осіб (55,3%) мають недостатні знання чи навички для чіткого аналізу інформаційних загроз. Цей показник особливо критичний, оскільки відображає здатність протистояти деструктивним наративам.

Щодо розуміння механізмів формування інформаційного поля («бульбашка фільтрів»), тут спостерігається певна перевага магістрів як більш досвідченої та теоретично підготовленої групи. Загалом 25 здобувачів (53,2%) підтвердили розуміння впливу алгоритмів, що є найвищим показником серед аналізованих тверджень, але він все одно означає, що 22 особи (46,8%) діють у мережі без чіткого усвідомлення її маніпулятивного потенціалу.

Отримані дані чітко ілюструють, що, хоча здобувачі є активними користувачами медіасервісів, вони неусвідомлено підходять до їхньої критичної оцінки. Більше половини опитаних демонструють малу критичність або схильність до повної недовіри як захисної реакції, замість формування інструментів аналізу. Немає чіткого розуміння, як аналізувати інформацію, і емоційність превалює над раціональним мисленням. Хоча спостерігається певна різниця на користь магістрів, загальний рівень когнітивно-аналітичного компоненту є недостатнім для виконання ними майбутньої викладацької місії у ЗВО (Рис. 2.1.)

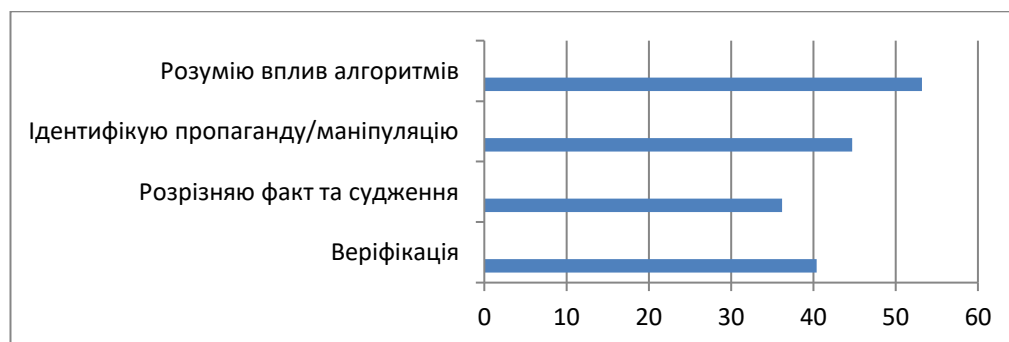


Рис. 2.1. Рівень розвитку когнітивно-аналітичний компоненту

Аналіз відповідей 47 здобувачів вищої освіти щодо практично-інструментального компоненту (діяльність у медіасередовищі) виявив типову для «цифрового покоління» картину: високу технічну адаптивність, що різко контрастує з недостатньою сфокусованістю на професійному, викладацькому застосуванні цих навичок (Рис. 2.2.)

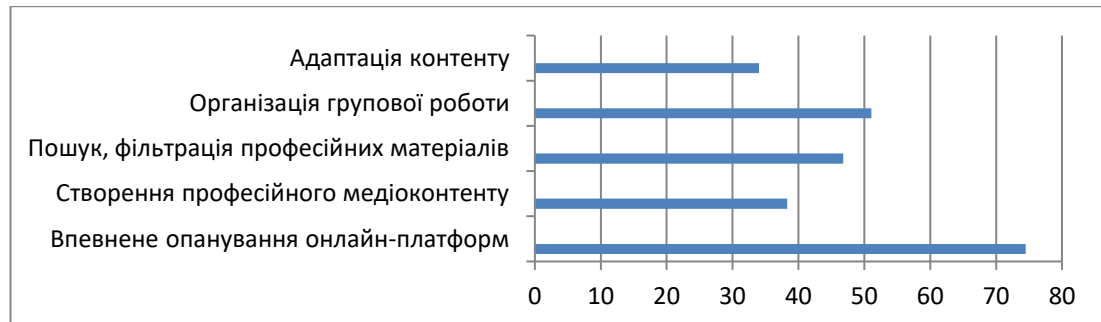


Рис. 2.2. Рівень розвитку практично-інструментального компоненту

Опитування показало, що більшість студентів, а саме 35 осіб (74,5%), легко опановують та впевнено використовують нові онлайн-платформи та цифрові інструменти. Цей показник свідчить про високий рівень загальної цифрової адаптивності, ймовірно, сформованої через особисте користування соціальними мережами та іншими медіасервісами для власних цілей.

Проте, коли мова заходить про професійну діяльність, рівень сформованості навичок різко падає:

- стверджують, що впевнено використовують інструменти для створення професійного освітнього медіаконтенту (відео-уроки, подкасти) лише 18 осіб (38,3%).
- здатність адаптувати контент для використання на різних медіаплатформах, що є критичним для сучасного викладача, виявили лише 16 респондентів (34,0%).
- навіть ефективний пошук та фільтрація професійних навчальних матеріалів залишається проблемою для більшості: лише 22 особи (46,8%) оцінили цю навичку високо.

Здобувачі легко опановують технології для особистих цілей, але їм бракує навичок адаптувати та використовувати контент для професійної

викладацької діяльності. Менше половини групи впевнено володіє інструментарієм, необхідним для створення якісного освітнього медіаконтенту та управління ним, що фактично є визнанням недостатності їхньої практичної медіакомпетентності. Це підтверджує необхідність фокусування на практичному етапі навчання.

Аналіз відповідей 47 здобувачів щодо аксіологічно-етичного компоненту (відповідальність та рефлексія) виявив високу ступінь усвідомлення професійної відповідальності у майбутніх викладачів, проте значні прогалини у володінні практичними навичками саморегуляції та юридичного захисту (Рис. 2.3.).

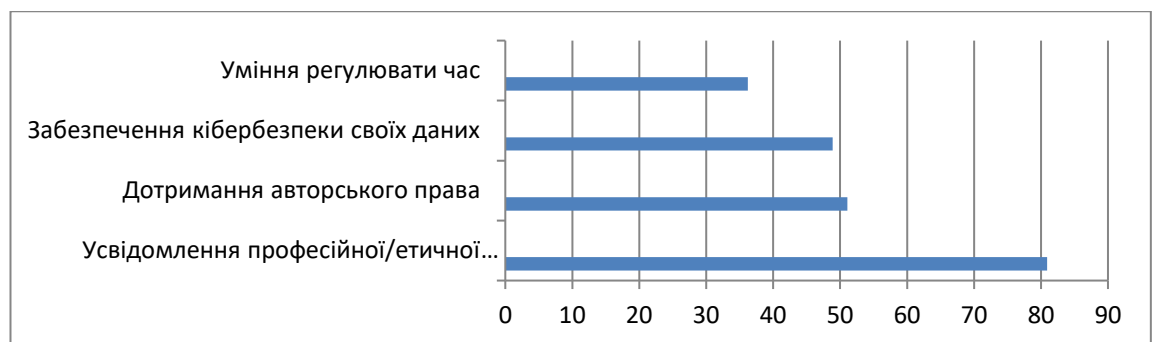


Рис. 2.3. Рівень розвитку аксіологічно-етичний компоненту

Найвищий показник зафіксовано у сфері усвідомлення професійної та етичної відповідальності за достовірність інформації, яку вони поширюватимуть: 38 осіб (80,9%) висловили високу згоду з цим твердженням. Це свідчить, що здобувачі розуміють відповідальність, покладену на них як на викладачів ЗВО.

Водночас, це високе усвідомлення не корелює з практичними навичками:

- лише 24 респонденти (51,1%) впевнено заявляють, що завжди дотримуються авторського права та коректно вказують джерела, що підтверджує недостатність знань щодо юридичних можливостей захисту інтелектуальної власності.
- здатність регулювати час, що витрачається на медіаресурси, виявилася найслабшою ланкою: лише 17 осіб (36,2%) вважають, що повністю

контролюють медіаспоживання, підтверджуючи проблему інформаційного перевантаження та неефективного тайм-менеджменту.

Більшість здобувачів розуміють свою професійну відповідальність, але не мають достатніх знань щодо практичних аспектів медіаетики, кібербезпеки та саморегуляції. Ця ситуація характерна для більшості, однак спостерігається чітка відмінність у позиціях тих, хто має досвід професійної діяльності або зіткнувся з проблемами медіаграмотності на практиці: вони демонструють вищу готовність дотримання етичних норм та уважність до питань авторського права. Цей компонент, хоча і є світоглядним, вимагає значного практичного опрацювання в освітньому процесі.

Аналіз відповідей 47 здобувачів щодо їхньої професійної медіа-ролі показав високу усвідомленість місії медіаграмотності у контексті майбутньої викладацької діяльності, але виявив значні сумніви щодо інструментальної та методичної готовності до її практичної реалізації.

Найвищу згоду отримало твердження про професійну відповідальність за навчання студентів критичному сприйняттю інформації, пов'язаної з війною та геополітикою: 39 осіб (83,0%) оцінили його високо. Це свідчить про глибоку мотиваційну та аксіологічну готовність до протидії дезінформації. Аналогічно, 37 респондентів (78,7%) підтвердили необхідність постійного саморозвитку у сфері цифрових технологій, визнаючи швидкозмінні вимоги вищої школи. Також високий показник — 35 осіб (74,5%) — підтверджує, що здобувачі вважають інтеграцію медіаосвіти обов'язковою у будь-якій дисципліні, підкреслюючи їхню педагогічну позицію.

Проте, готовність до практичної дії є значно нижчою. Лише 23 особи (48,9%) впевнені у своїй здатності розробляти оригінальний освітній медіаконтент (відео, подкасти), що підтверджує недостатність практично-інструментального компоненту у професійній площині. Ще менше — 21 особа (44,7%) — впевнені, що вміють ефективно використовувати платформи ЗВО (Moodle, Zoom) саме для систематичної медіаосвітньої роботи, а не

просто для проведення занять. Нарешті, лише 20 респондентів (42,6%) впевнені, що знають, як правильно реагувати та протидіяти дезінформації у студентських чатах, що є критичною прогалиною в умовах гібридної війни. Таким чином, здобувачі усвідомлюють свою роль як медіапедагогів і визнають актуальність медіаосвіти, але їм гостро бракує конкретних методичних знань та практичних навичок для ефективної реалізації цієї ролі у професійному середовищі ЗВО (Рис. 2.4.).

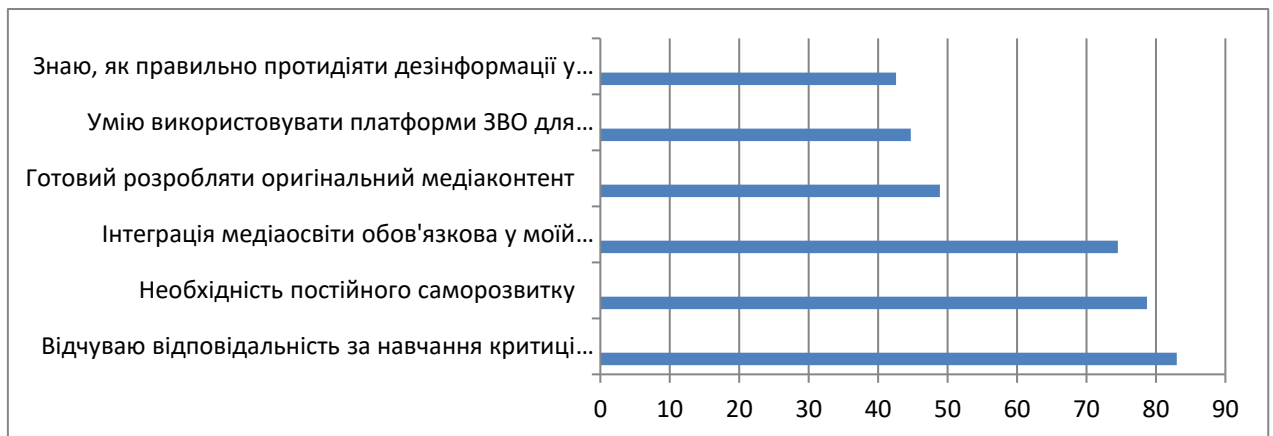


Рис. 2.4. Готовність майбутніх викладачів до професійної медіа-ролі у ЗВО

Опитування 27 викладачів ЗВО показало, що вони усвідомлюють високу важливість інтеграції медіаграмотності у навчальний процес, проте їхня діяльність характеризується несистемністю та недостатнім використанням спеціалізованих педагогічних технологій.

Абсолютна більшість викладачів — 25 осіб (92,6%) — повністю згодні з тим, що медіаграмотність є обов'язковою частиною професійної підготовки викладача. Це підтверджує, що викладачі намагаються розвивати медіаграмотність здобувачів. Більшість із них, 21 особа (77,8%), також регулярно обговорює зі студентами питання протидії дезінформації та пропаганді. Однак, лише 13 викладачів (48,1%) відчують достатню технічну готовність для впровадження інноваційних медіатехнологій, і лише 7 осіб (25,9%) підтвердили, що ЗВО забезпечує систематичну методичну підтримку щодо новітніх технологій (кейс-технології, тренінги). Це вказує на технічні та методичні бар'єри (Рис. 2.5.).

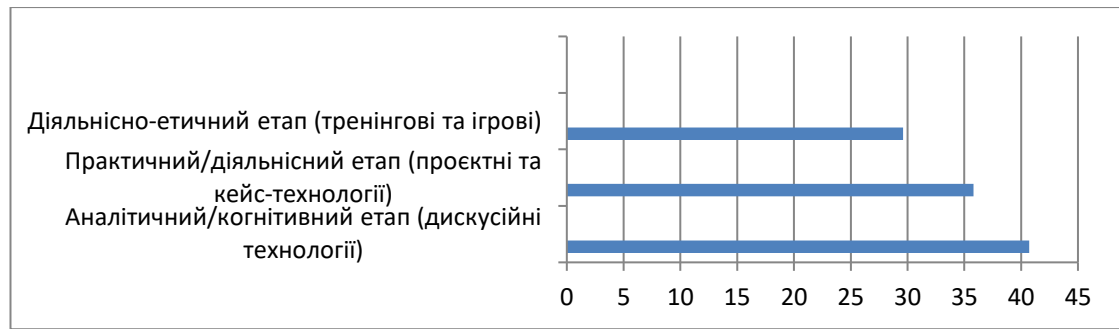


Рис. 2.5. Активність використання педагогічних технологій

Найбільш використовуваними є технології, що не вимагають глибокої цифрової компетентності. Наприклад, дискусійне навчання та аналіз медіакейсів використовують часто/регулярно 11 викладачів (40,7%). Технології, спрямовані на створення контенту та ситуаційний аналіз (кейс-технології), використовуються менш активно. Наприклад, проблемні завдання зі створення медіаконтенту використовують лише 9 осіб (33,3%). Технології, необхідні для формування етичної рефлексії та саморегуляції, є найменш поширеними. Тренінгові заняття або ігри для відпрацювання кібербезпеки та саморегуляції використовують регулярно лише 8 осіб (29,6%).

Зафіксовано, що кращі результати щодо практичного використання технологій демонструють викладачі спеціальності Журналістика та молодша вікова група (35–42 роки), які проявляють вищу гнучкість. Однак, навіть у цих випадках, робота з розвитку медіаграмотності часто сфокусована на професійній діяльності у ЗМІ, а не на формуванні компетентностей для викладацької діяльності після завершення магістратури. Робота з медіаграмотності проводиться, але вона не має системи. Існує значний розрив між високим аксіологічним усвідомленням (бажанням) та низькою інструментальною готовністю (можливістю), що підтверджує, що викладачі недостатньо використовують спеціалізовані педагогічні технології, необхідні для повноцінного розвитку медіаграмотності (Рис. 2.6.).

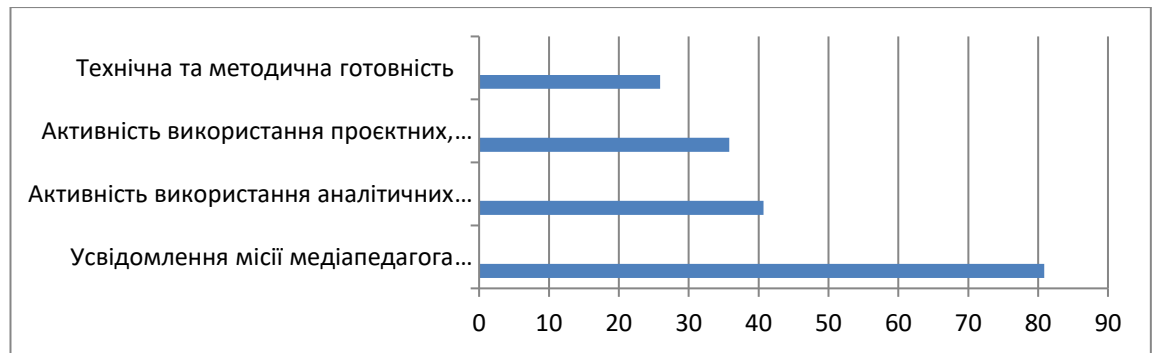


Рис. 2.6. Активність використання педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності

Опитування, проведене за Анкетою «Media-Drive: Навіщо мені медіаграмотність?» серед 47 здобувачів освіти (майбутніх викладачів) та 27 викладачів ЗВО, чітко засвідчило високий рівень усвідомлення критичної важливості медіаграмотності в обох групах, але водночас виявило значний розрив між цим усвідомленням та наявністю практичних інструментів для його реалізації.

У блоці «Студентська оптика» більшість респондентів продемонструвала високу мотивацію, сприймаючи медіаграмотність як ключовий професійний драйвер. Зокрема, 40 осіб (85,1%) оцінили розвиток медіаграмотності як критично важливе або дуже важливе завдання для своєї майбутньої викладацької професії. Високу мотивацію також підтверджує той факт, що 39 здобувачів (83,0%) вважають усвідомлення ризиків дезінформації (особливо в умовах війни) сильним стимулом до навчання. Однак, коли справа доходить до практичної дії, готовність різко знижується: лише 23 особи (48,9%) повністю або швидше згодні з тим, що готові самостійно вивчати інструменти для створення якісного освітнього медіаконтенту, що вказує на брак інструментальних навичок та необхідність зовнішньої підтримки.

У блоці «Викладацька перспектива» викладачі продемонстрували надзвичайно високу етичну свідомість та готовність до інтеграції медіаосвіти. Так, 25 викладачів (92,6%) підтвердили, що відчують професійну відповідальність за навчання студентів критичному сприйняттю

інформації, пов'язаної з війною та геополітикою. Аналогічно, 24 особи (88,9%) вважають інтеграцію медіаосвіти обов'язковою частиною своєї дисципліни. Проте, головним бар'єром для них виступає час та методична забезпеченість: 19 викладачів (70,4%) повністю або швидше згодні, що навчальний план не надає їм достатньо часу на впровадження ефективних, але часозатратних педагогічних технологій, таких як тренінги чи кейс-методи.

Отримані дані підтверджують, що і здобувачі, і викладачі усвідомлюють важливість розвитку медіаграмотності, але ефективна робота гальмується браком системи та часу. Це свідчить про гостру необхідність у додатковій допомозі та розробці цілеспрямованої систематичної програми дій, сфокусованої на використанні педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів, що є особливо актуальним у сучасний час в Україні в умовах інформаційної війни.

Якісний аналіз інтерв'ю з двома магістрантами 2-го року навчання та трьома викладачами ЗВО, які продемонстрували високий рівень медіакомпетентності, підтвердив, що розвиток цієї грамотності відбувається двома різними, але взаємодоповнюючими шляхами. Для студентів ключовим драйвером є діяльнісний та професійно-орієнтований досвід: основні знання та вміння, особливо практичні (фактчекінг, інфографіка), вони отримали під час виробничої практики та професійної діяльності (працюють з 4-го курсу бакалаврату), керуючись особистою зацікавленістю та усвідомленням практичної необхідності у сучасних умовах, тоді як навчання в університеті було лише частковим джерелом.

На противагу цьому, викладачі демонструють високе аксіологічне усвідомлення важливості медіаграмотності як соціальної та професійної місії в умовах інформаційної війни та здобули основний методичний інструментарій завдяки цільовому підвищенню кваліфікації (наприклад, курси на платформі Prometheus, як-от «Медіаграмотність для громадян» чи «Критичне мислення», або спеціалізовані тренінги від медіаорганізацій) та

власним пошуковим зусиллям. Це цілеспрямоване навчання дозволяє їм систематично впроваджувати педагогічні технології (кейс-методи, дискусійне навчання, тренінги). Таким чином, ефективний розвиток медіаграмотності у майбутніх викладачів ЗВО вимагає інтеграції практичного досвіду здобувачів із систематичною методичною забезпеченістю викладачів.

Результати проведеного анкетування та якісного інтерв'ю підтвердили високу усвідомлену мотивацію як майбутніх, так і чинних викладачів ЗВО щодо розвитку медіаграмотності студентів, особливо в умовах інформаційної війни, а також їхнє глибоке аксіологічне усвідомлення соціальної місії. Однак, діагностичний етап виявив суттєвий розрив між теоретичним розумінням та інструментальною готовністю. Зокрема, здобувачам освіти гостро бракує практично-інструментальних навичок для професійної ролі (створення освітнього медіаконтенту, систематичне використання платформ ЗВО для медіаосвіти), а викладачі відзначають брак часу та методичної забезпеченості для ефективного впровадження складних, але необхідних педагогічних технологій (тренінги, кейс-методи). Ці висновки свідчать про те, що робота з медіаграмотності у ЗВО є наразі епізодичною та ситуативною, а не системною.

З огляду на виявлену недостатність практичного та методичного компонентів, подальше дослідження має бути сфокусоване на цільовому подоланні виявлених бар'єрів. Це вимагає переходу до наступного етапу роботи — розробки системи занять із використанням спеціалізованих педагогічних технологій (дискусійного навчання, кейс-технологій, тренінгів), які забезпечать послідовний та відтворюваний алгоритм дій для формування усіх трьох компонентів медіаграмотності у майбутніх викладачів ЗВО.

2.2. Обґрунтування та розробка циклу занять із застосуванням педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО

Спираючись на теоретичні дослідження феномену медіа грамотності, видлені структурні компоненти та проаналізовані педагогічні технології ми визначили, що для розвитку когнітивно-аналітичного компоненту доцільно використовувати технологію проблемного навчання та дискусію як педагогічну технологію; для розвитку практично-інструментального компоненту – тренінгові та ігрову технологію; для розвитку аксіологічно-етичного – кейс-технологію. Обґрунтування вибору педагогічних технологій для розвитку компонентів медіаграмотності ґрунтується на їхній системній відповідності цільовим освітнім результатам і має забезпечувати послідовний та відтворюваний алгоритм дій.

Для розвитку когнітивно-аналітичного компоненту, що передбачає формування критичного мислення, доцільно використовувати технологію проблемного навчання та дискусійне навчання. Проблемне навчання є ключовим, оскільки воно не просто подає інформацію, а ставить майбутнього викладача перед медіапроблемою (наприклад, верифікація складного фейку), змушуючи самостійно шукати рішення, проводити фактчекінг та порівняльний аналіз медіатекстів, тим самим забезпечуючи перехід від пасивного сприйняття до активного осмислення. Дискусійне навчання доповнює цей процес, створюючи середовище, де здобувачі мають обґрунтувати свою критично сформовану позицію, що зміцнює навички логічної аргументації та глибокого аналізу.

У свою чергу, практично-інструментальний компонент, який, згідно з дослідженнями, часто демонструє найбільші прогалини у професійній сфері (наприклад, у створенні якісного освітнього медіаконтенту), вимагає застосування тренінгових та ігрових технологій. Сутність тренінгової технології полягає у систематичному відпрацюванні конкретних прикладних навичок у змодельованих умовах, що є критично важливим для набуття вмінь

створення навчальних відео, подкастів та ефективного використання цифрових платформ ЗВО. Ігрові технології (ділові ігри, симуляції) виступають як мотиваційний чинник, який інтегрує технічні знання в ігровий контекст, що сприяє кращому засвоєнню складних інструментальних процедур.

Нарешті, формування аксіологічно-етичного компоненту здійснюється за допомогою кейс-технології (ситуаційного аналізу), оскільки ціннісні орієнтири не можуть бути просто "передані", а вимагають особистісної рефлексії та етичного самовизначення. Розбір реальних або гіпотетичних медіаситуацій (кібербулінг, поширення дезінформації, порушення етики) занурює здобувача у професійну дилему, вимагаючи прийняття та аргументації етично обґрунтованого рішення. Таким чином, кейс-технологія забезпечує не лише знання етичних норм, а й формування емоційно-ціннісного ставлення до професійної медійної поведінки, що є основою для виконання соціальної місії викладача в умовах інформаційної війни.

Виходячи з цього, нами були розроблений модуль «Медіограмотність викладача ЗВО» з використанням визначених педагогічних технологій, спрямовані на розвиток медіа грамотності. Означений модуль ми запропонували в межах курсу «Педагогіка вищої школи», який викладається для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти на ОПП «Українська мова та література», «Прикладна лінгвістика». Означений курс складає 3 кредити ЄКТС, 90 годин, з яких: 18 лекцій та 12 практичних занять. Модуль «Медіограмотність викладача ЗВО» був розрахований на 4 год. лекційних занять, 6 годин практичних занять. (Таблиця 2.2.)

Таблиця 2.2.

Лекційні заняття модуля «Медіограмотність викладача ЗВО»

№	Тема лекції	Ключові технології
Лекція 1	Медіаграмотність викладача ЗВО: Системний підхід та основи критичного	Проблемне навчання (постановка проблеми: «Чому викладач, а не лише студент, має бути медіаграмотним?»), Реалізація технології дискусія -

	аналізу медіатексту.	обговорення моделей критичного аналізу: 5 ключових питань медіаграмотності.
Лекція 2	Феномен дезінформації та маніпуляцій в академічному середовищі: Методологія фактчекінгу та порівняльного аналізу.	Проблемне навчання (аналіз структури та цілей дезінформації як педагогічної проблеми), реалізація технології дискусії - обговорення ролі викладача як «медіакуратора» та шляхів формування стійкості студентів.

Запропоновані лекції спрямовані на формування Когнітивно-аналітичного компоненту медіаграмотності, що є критично важливим для подальшого практичного застосування навичок. В освітньому процесі використовуються технологія проблемного навчання (для стимулювання пізнавальної активності) та дискусійне навчання (для поглибленого аналізу), що забезпечує високу інтерактивність занять.

Лекція 1 «Медіаграмотність викладача ЗВО: Системний підхід та основи критичного аналізу медіатексту». Метою заняття було встановлення теоретичних засад медіаграмотності як професійної компетентності викладача закладу вищої освіти. Проводився аналіз ключових компонентів медіаграмотності (когнітивний, практичний, аксіологічний). Здобувачів було ознайомлено з базовими моделями критичного аналізу медіатекстів, зокрема з моделлю 5 ключових питань (Хто створив? Для чого? Як оформлено? Які цінності просуває? Хто цільова аудиторія?).

Технологія проблемного навчання на лекції «Медіаграмотність викладача ЗВО: Системний підхід та основи критичного аналізу медіатексту» була реалізована як цілісний послідовний процес, що дозволив здобувачам перейти від звичного, побутового розуміння медіаграмотності до її осмислення як обов'язкової професійної педагогічної компетентності. Заняття розпочиналося з постановки проблемного питання: обговорення

того, чому медіаграмотність сьогодні є не лише особистою безпековою навичкою, а й обов'язковою педагогічною. Це дозволило одразу створити інтелектуальну напругу, спонукаючи здобувачів освіти вийти за межі власного досвіду і шукати професійні причини необхідності цієї компетентності. На етапі аналізу проблемної ситуації здобувачі за допомогою викладача виокремлювали ключові сфери відповідальності викладача ЗВО в інформаційному просторі, що вимагало визначення теоретичних засад явища. Для формування гіпотез щодо розв'язання цієї педагогічної проблеми (тобто, що саме має знати і вміти викладач) була послідовно представлена структура медіаграмотності, де кожен з трьох компонентів — когнітивний (щодо знань), практичний (щодо навичок) та аксіологічний (щодо цінностей/етики) — розглядався як необхідна умова для професійного виконання місії.

Таким чином, студенти дійшли розуміння, що особиста безпека є лише частиною аксіологічного компонента, тоді як педагогічна навичка потребує всіх трьох. Кульмінацією стало впровадження базової моделі 5 ключових питань критичного аналізу медіатекстів (Хто створив? Для чого? Як оформлено? Які цінності просуває? Хто цільова аудиторія?), яка слугувала інструментом для верифікації та систематизації знань. Здобувачі застосовували цю модель не до сторонніх медіатекстів, а до власної майбутньої професійної діяльності, відповідаючи на запитання: «Хто цільова аудиторія мого навчального контенту?» або «Які цінності я, як викладач, просуваю?». Це дозволило їм самостійно сформулювати висновок про те, що медіаграмотність є обов'язковою педагогічною навичкою, оскільки вона забезпечує системний підхід до трансляції знань, розвитку навичок критичного мислення та формування громадянської/етичної позиції у студентів, що є професійним обов'язком викладача ЗВО, а не лише його особистою справою.

Для організації дискусії під час заняття була запропонована тема «Чи може комунікація, яка традиційно не вважається медійною, виконувати

функції медіатексту в умовах ЗВО?». Група була розділена на три команди, кожна з яких отримала для захисту один із трьох спірних об'єктів: наукову статтю, студентську презентацію та офіційний документ ЗВО. Це забезпечило плюралізм позицій та необхідну для полеміки гостроту. Викладач виконував роль модератора та фасилітатора, який спрямовував обговорення, фіксував ключові критерії, що звучали, і запобігав зведенню полеміки до суто термінологічних суперечок. Найбільш гостра частина дискусії розгорнулася навколо наукової статті. Команда, що обстоювала її включення до «медіатекстів», аргументувала:

- стаття є закодованим повідомленням (академічний стиль, термінологія) для спеціалізованої, але масової аудиторії (наукове співтовариство).
- вона поширюється через медіаканали (наукові бази, журнали), і часто використовується для впливу на наукові чи освітні дискурси.
- медіаграмотність у цьому випадку виявляється у здатності фактчекінгу наукових джерел та критичної оцінки рецензування.

Це змусило студентів застосувати базові принципи медіааналізу (джерело, аудиторія, кодування, функція) до нетипового об'єкта, тренуючи навички критичного оцінювання джерела.

На Лекції 2, присвяченій методології фактчекінгу та боротьбі з дезінформацією в академічному середовищі, проблемне навчання було реалізовано через постановку ситуативного питання: «Як викладач може стати жертвою (або, що гірше, ретранслятором) дезінформації у своїй професійній діяльності?». Це питання стало ключовою проблемою, що вимагала негайного вирішення та фокусувала увагу на професійних ризиках. Воно слугувало каталізатором для переходу до аналітичної задачі: замість пасивного засвоєння теорії студенти були змушені провести порівняльний аналіз двох суперечливих джерел (наприклад, псевдонаукової статті та її фактчекінгового спростування). Проблемне питання забезпечило мотиваційний компонент, змусивши майбутніх викладачів активно застосовувати щойно вивчену методологію фактчекінгу та інструменти

верифікації для ідентифікації та класифікації маніпулятивних прийомів, перетворюючи теоретичний матеріал на практичний інструментарій для розв'язання реальної професійної загрози та забезпечення академічної доброчесності.

Технологія дискусійного навчання на Лекції 2 була логічно інтегрована після того, як студенти освоїли методологію фактчекінгу та провели порівняльний аналіз суперечливих джерел, що підтвердило наявність дезінформації в академічному середовищі. Дискусія була реалізована як колективне обговорення стратегічної ролі викладача під назвою «роль викладача як «медіакуратора» та шляхи формування стійкості студентів». Це обговорення стало відповіддю на попереднє проблемне питання про те, як викладач може стати ретранслятором фейків. Учасники активно обмінювалися думками про те, як перейти від пасивного захисту до проактивного навчання: які конкретні педагогічні прийоми (наприклад, інтеграція верифікаційних інструментів у семінари) необхідно застосовувати, щоб не лише боротися з фейками, а й цілеспрямовано формувати психологічну та інтелектуальну стійкість аудиторії до маніпулятивних технік. Таким чином, дискусія завершила навчальний блок, перетворивши теоретичні знання з фактчекінгу на конкретний педагогічний алгоритм дій для майбутніх викладачів.

Розвиток практико-інструментального та аксиологічно-етичного компонентів медіа грамотності відбувався за рахунок використання педагогічних технологій на практичних заняттях. нами були розроблені 3 практичні заняття для Модуля «Медіограмотність викладача ЗВО». (Таблиця 2.3.

Таблиця 2.3.

Практичні заняття модуля «Медіограмотність викладача ЗВО»

№	Тема практичного заняття	Ключові технології
Практичне	Етика	Кейс-технологія (Ситуаційний аналіз):

1	медіаповедінки викладача: Юридичні та моральні аспекти використання контенту в освіті.	розбір реальних кейсів порушення авторського права (ліцензування матеріалів) та випадків професійної/публічної неетичної медіаповедінки
Практичне 2	Інструментарій створення якісного освітнього медіаконтенту: Від фактчекінгу до дизайну.	Тренінгова технологія: покрокове відпрацювання навичок створення оригінального навчального медіаконтенту (наприклад, інфографіки, короткого відео-уроку) з обов'язковим вбудовуванням процедури верифікації джерел
Практичне 3	Кризові комунікації та протидія фейкам: Управління медіасередовищем навчальної групи.	Ділова гра/симуляція: моделювання кризової ситуації (наприклад, поширення дезінформації у студентському чаті ЗВО або кібербулінг), де магістри мають розробити та реалізувати стратегію реагування

Практичне заняття, присвячене Етиці медіаповедінки викладача: Юридичні та моральні аспекти використання контенту в освіті, було повністю реалізовано за допомогою кейс-технології (ситуаційного аналізу), що є найбільш ефективною для формування практичної професійної відповідальності майбутніх викладачів ЗВО. Заняття розпочалося з короткого теоретичного вступу, який окреслив юридичні рамки авторського права в цифровій освіті та поняття академічної етики у медіапросторі.

Технологія проведення була побудована на активному залученні магістрів до розв'язання реальних або максимально наближених до реальності професійних дилем. Група була розділена на міні-команди, кожна з яких отримала для аналізу один-два кейси. Команди мали обмежений час для вивчення ситуації, ідентифікації ключової проблеми, визначення юридичних (чи було порушення закону) та моральних (чи була порушена професійна етика) аспектів, а також для розробки обґрунтованого алгоритму дій або рекомендацій щодо запобігання ситуації.

Змістовно кейси були сфокусовані на двох ключових напрямках, що охоплюють сучасні ризики викладацької діяльності. Перший напрям

стосувався юридичних аспектів використання контенту, включаючи ситуацію, коли викладач без належного ліцензування розмістив сканований підручник у повному обсязі на освітній платформі ЗВО, що вимагало від команд розібратися у поняттях Creative Commons та доктрини добросовісного використання. Другий напрям охоплював морально-етичну публічну медіаповедінку: розбиралися випадки неетичних публікацій викладачів у соціальних мережах щодо студентів чи колег, а також ситуації, коли особисті політичні чи світоглядні висловлювання у відкритому доступі вступали у конфлікт із Кодексом академічної етики ЗВО.

Після командної роботи відбулася фаза презентації та крос-дискусії. Кожна команда представила свій детальний аналіз кейсу та запропоноване рішення, після чого інші учасники заняття ставили уточнюючі питання та пропонували альтернативні шляхи розв'язання. Заняття завершилося синтезом усіх обговорень, де були сформовані чіткі правила медіаповедінки викладача ЗВО як на робочих освітніх платформах, так і у відкритому публічному просторі, дозволивши магістрам не лише засвоїти нормативну базу, але й виробити професійну чутливість до етичних дилем.

Практичне заняття «Інструментарій створення якісного освітнього медіаконтенту: Від фактчекінгу до дизайну» було повністю реалізовано за допомогою тренінгової технології, що забезпечило покрокове відпрацювання практичних навичок у майбутніх викладачів ЗВО. Сутність тренінгу полягала у створенні цілісного навчального циклу: від зародження ідеї контенту до його фінальної верифікації та презентації. Основний акцент робився на активному навчанні через діяльність та формуванні медіакомпетентності виробництва – тобто здатності не лише споживати, а й професійно та етично створювати власні освітні медіатексти.

Заняття мало чітку структуру, орієнтовану на інтеграцію медіаграмотності у процес створення контенту:

1. Постановка завдання та вибір теми - учасники об'єднувалимця у міні-групи та отримували завдання створити оригінальний навчальний

медіаконтент (коротку інфографіку або відео-заняття тривалістю до 90 секунд) на обрану академічну тему.

2. Фактчекінг як основа контенту - на цьому етапі відбувалося вбудовування процедури верифікації джерел. Групи мали спочатку знайти та верифікувати усі ключові дані та цитати, які планувалося використовувати у медіапродукті, застосовуючи інструменти, вивчені на попередніх лекціях (зворотний пошук зображень, перевірка першоджерел). Таким чином, було сформовано навичку: якісний освітній контент починається з фактчекінгу.
3. Дизайн та кодування - на цьому етапі формувалася навичка кодування повідомлення. Магістри відпрацьовували використання доступних безкоштовних інструментів (наприклад, Canva, Lumen5) для перетворення верифікованої інформації на візуально привабливий та дидактично ефективний медіатекст (співвідношення кольорів, шрифтів, лаконічність формулювань).
4. Рефлексія та презентація - заняття завершувалося презентацією створених продуктів та критичним аналізом від колег. Оцінювалися не лише якість дизайну, а й прозорість джерел та академічна доброчесність контенту.

Через тренінг були сформовані дві ключові компетенції викладача ЗВО: технологічна (вміння створювати мультимедіа) та медіаграмотна (вміння вбудовувати фактчекінг і етику в процес створення освітнього продукту).

Практичне заняття «Кризові комунікації та протидія фейкам: Управління медіасередовищем навчальної групи» було організовано як Ділова гра/симуляція, що дозволило магістрам, майбутнім викладачам ЗВО, отримати необхідний досвід прийняття рішень у стресових, високоризикових медіаситуаціях.

Технологія ділової гри була реалізована через інтенсивне моделювання кризової ситуації. На початку заняття магістри були поділені на три умовні «Кризові штаби»: 1) Група реагування, 2) Фактчекінг-центр, 3)

Комунікаційна підтримка (медіа-менеджмент). Викладач виступав у ролі «Генератора кризи» та арбітра.

Зміст симуляції був побудований навколо двох основних сценаріїв, що мали пряме відношення до професійної діяльності викладача: перший сценарій передбачав поширення дезінформації у студентському чаті ЗВО (наприклад, фейковий наказ про зміну формату сесії чи скасування стипендій, що викликало паніку), а другий сценарій — більш чутливий випадок кібербулінгу стосовно одного зі студентів, де викладач мав стати «медіатором» та «кризовим менеджером».

Дії та етапи гри були чітко структуровані, орієнтуючись на розвиток медіаграмотності викладача ЗВО як фахівця з управління інформаційними потоками:

1. Постановка та ідентифікація кризи (15 хв.): Команди отримували вхідні дані — скріншоти чатів, фейкові новини або анонімні повідомлення. Фактчекінг-центр негайно розпочинав верифікацію даних, аби визначити природу кризи (фейк, дезінформація, правда, маніпуляція).
2. Розробка стратегії реагування (40 хв.): Група реагування розробляла покроковий план дій, який включав: визначення цільової аудиторії (студенти, адміністрація, батьки), вибір офіційного каналу комунікації (Telegram-канал, Moodle, електронна пошта), та визначення тону повідомлення (офіційний, заспокійливий, роз'яснювальний). Комунікаційна підтримка формувала ключові меседжи, спрямовані на деескалацію конфлікту та відновлення довіри.
3. Реалізація та захист стратегії (30 хв.): Кожна команда презентувала свій план, пояснюючи, чому саме така стратегія є найбільш ефективною для мінімізації шкоди репутації викладача та ЗВО.
4. Рефлексія та оцінка: Завершенням гри стало колективне обговорення допущених помилок, яке фокусувалося на юридичних та етичних наслідках поспішного або некваліфікованого медіареагування.

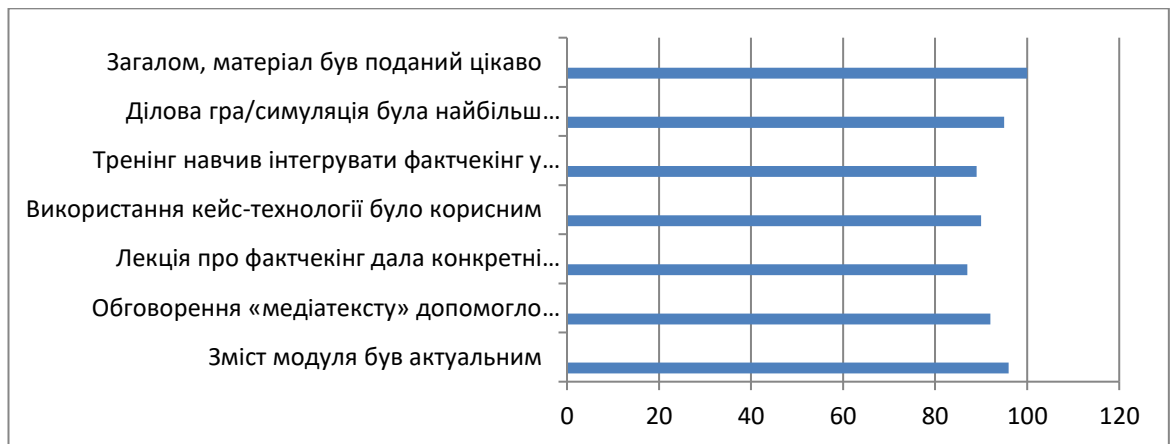
Ця ділова гра дозволила магістрам відпрацювати навички оперативного фактчекінгу під тиском, стратегічного планування в умовах обмеженого часу та формування відповідальної медіаповедінки викладача як ключового елемента управління медіасередовищем навчальної групи. Вона підсумувала важливість набутої медіаграмотності, перетворивши її з теоретичного знання на життєво необхідний професійний інструмент.

Реалізація змісту розробленого Модуля відбувалася під час Асистентської практики з 24.02 по 18.04.2025 для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти ОПП «ЖДурналістика», «Українська мова та література», «Прикладна лінгвістика» - всього 25 здобувачів. Для оцінки якості розробленого модулю, змісту та наповненості розроблених занять та діагностики рівня розвитку компонентів медіа грамотності нами була розроблена Анкета (Додаток Ж)

За результатами анкетування, проведеного серед 25 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які прослухали та взяли участь у заняттях Модуля «Медіаграмотність викладача ЗВО», було отримано надзвичайно високі показники, що підтвердили як якість розробленого змісту, так і доцільність застосованих педагогічних технологій. В цілому, зміст модуля та технології були оцінені позитивно, причому учасники занять відзначили, що набули більш системних знань та навичок, і більш чітко розуміють, як саме та в чому проявляється медіаграмотність у викладацькій діяльності.

Що стосується оцінки якості та актуальності змісту, абсолютна більшість здобувачів підтвердила його цінність. Так, твердження про те, що зміст модуля був актуальним для їхньої майбутньої діяльності, підтримали 24 особи, що складає 96% опитаних. Також 92% учасників (23 особи) визнали корисним використання кейс-технології при розборі юридичних та етичних аспектів медіаповедінки, а також наголосили, що тренінг зі створення контенту навчив їх інтегрувати фактчекінг у дизайн (також 23 особи або 92%). Найвищу оцінку отримали інтерактивні технології: ділова

гра/симуляція кризових комунікацій була визнана найбільш ефективною для відпрацювання навичок 24 магістрами (96%), а 100% здобувачів (25 осіб) повністю погодились, що матеріал модуля був поданий цікаво (Рис. 2.7.).



*Рис. 2.7. Оцінка змісту та педагогічних технологій модуля
«Медіаграмотність викладача ЗВО»*

Аналіз змін у рівні розвитку компонентів медіаграмотності засвідчив успіх впровадження модуля у порівнянні з попередніми діагностиками. Ключові навички помітно або значно покращилися у переважної більшості здобувачів. Зокрема, здатність критично оцінювати надійність джерел помітно або значно покращилася у 24 осіб (96%). Навичка оперативного фактчекінгу за допомогою цифрових інструментів покращилася у 23 магістрів (92%). Найбільш вагомим результатом, орієнтованим на професійну роль, стало підтвердження того, що здатність професійно реагувати на поширення дезінформації та конфлікти (навички «медіакуратора») покращилася у 24 осіб (96%), а розуміння юридичних та моральних аспектів власної медіаповедінки покращилося у 22 респондентів (88%). Ці результати демонструють, що Модуль досягнув успіху у розвитку ключових компонентів медіаграмотності викладача, що може бути наочно відображено на Рис. 2.8. Ці дані відображають самооцінку здобувачів щодо покращення їхніх навичок після проходження Модуля, де показники "Помітно покращився" (4) та "Значно покращився" (5) були об'єднані для ілюстрації успіху у розвитку компонентів медіаграмотності.

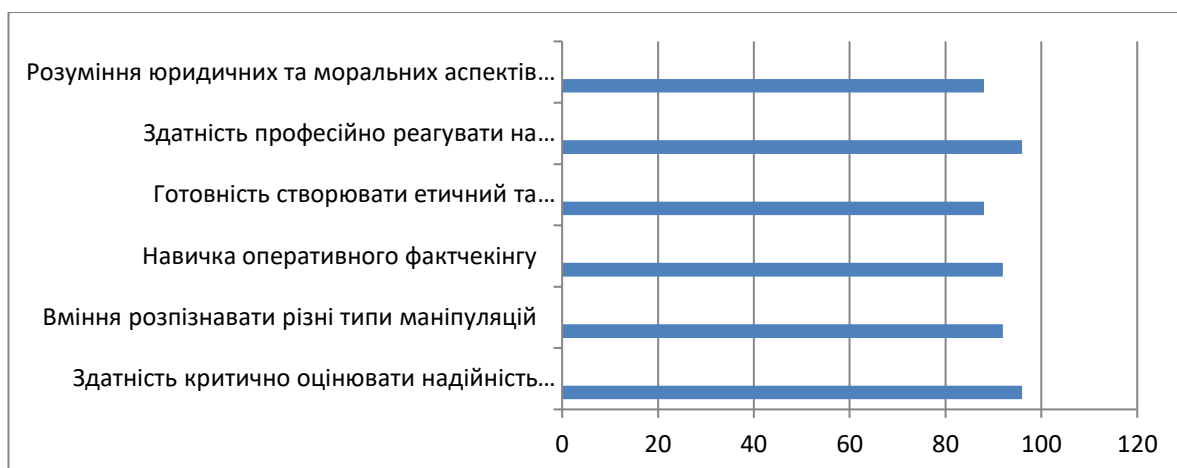


Рис. 2.8. Динаміка розвитку ключових компонентів медіаграмотності

Висновки анкетування однозначно підтвердили доцільність, корисність та важливість розробленого модуля. Висока оцінка актуальності змісту та практичної ефективності таких педагогічних технологій, як кейс-технологія, тренінг та ділова гра, засвідчила їхню високу ефективність для формування професійної медіаграмотності. Здобувачі відзначили, що після проходження Модуля вони отримали системне розуміння того, що медіаграмотність є не лише навичкою споживання інформації, а й ключовою професійною компетенцією викладача ЗВО в управлінні інформаційним та етичним середовищем навчальної групи.

2.3. Методичні рекомендації щодо використання педагогічних технологій для розвитку медіа грамотності майбутніх викладачів ЗВО

Сучасний етап професійної підготовки викладача закладу вищої освіти вимагає обов'язкового та системного розвитку його медіаграмотності, оскільки в умовах тотальної цифровізації, гібридних загроз та проникнення дезінформації в академічне середовище (псевдонаукові статті, сфабриковані дані), викладач перестає бути лише транслятором знань, а стає «медіакуратором» та ключовою ланкою у забезпеченні академічної доброчесності. Розвиток медіаграмотності набуває критичної значущості, оскільки без неї викладач ризикує стати як жертвою, так і ретранслятором маніпуляцій, що підтверджено аналізом проблемних питань Модуля.

Для ефективного формування цієї ключової компетенції, пілотне впровадження Модуля «Медіаграмотність викладача ЗВО» довело високу доцільність використання активних педагогічних технологій, які забезпечують перехід від теоретичного засвоєння до практичного застосування. Зокрема, найбільшу ефективність показали:

- технологія дискусії та проблемного навчання, які були використані для формування навичок критичного аналізу академічних джерел як «медіатекстів» (наукова стаття, офіційний документ);
- кейс-технологія (ситуаційний аналіз), що дозволяє відпрацювати юридичні та моральні аспекти використання контенту й етики медіаповедінки;
- тренінгова технологія, що фокусується на формуванні навичок виробництва якісного освітнього медіаконтенту з обов'язковим вбудовуванням процедури верифікації;
- ділова гра/симуляція, яка, за результатами анкетування, була визнана найбільш ефективною для відпрацювання стратегій кризових комунікацій та протидії фейкам (кібербулінг, дезінформація у студентських чатах).

Вибір цих технологій обґрунтований їхньою здатністю формувати не лише знаннявий, але й операційний та етичний компоненти медіаграмотності.

Інтеграція цих технологій у навчальні дисципліни, що вже існують у магістерських програмах, має відбуватися гнучко. Елементи проблемного навчання та дискусії можуть бути інтегровані у такі курси, як «Педагогіка вищої школи» чи «Методика викладання», шляхом заміни традиційних семінарських питань на аналітичні задачі щодо фактчекінгу наукових джерел.

Кейс-технологія має стати частиною «Професійної етики викладача», де розбір реальних ситуацій порушення авторського права чи неетичної публічної поведінки замінить абстрактні лекції.

Тренінг зі створення контенту доцільно вбудовувати у блоки «Цифрові технології в освіті» або «Мультимедійні засоби навчання», обов'язково вимагаючи від здобувачів верифікації всіх даних перед їх візуалізацією.

Ділова гра ідеально підходить для фінального практичного заняття в рамках Асистентської практики, моделюючи реальні робочі ситуації. Зміст можна гнучко змінювати залежно від наявного рівня здобувачів, починаючи з базових інструментів фактчекінгу для менш підготовленої групи та переходячи до складних сценаріїв гібридних криз і розробки власних політик медіареагування для більш досвідчених магістрів.

Для того, щоб концепція розвитку медіаграмотності майбутнього викладача була ефективною та відповідала сучасним вимогам, необхідно дотримуватися низки правил.

По-перше, практична спрямованість має бути пріоритетною: фокус слід змістити на відпрацювання навичок (fact-checking, media creation, crisis response), а не лише на вивчення теорії, що підтверджується позитивною динамікою покращення компетенцій за результатами пілотного впровадження.

По-друге, необхідно забезпечити релевантність матеріалу: використовувати лише актуальні та професійно орієнтовані кейси (наприклад, криза в ЗВО, а не загальнополітичні фейки). По-третє, важлива системність та інтеграція: медіаграмотність має викладатися не як окремий, ізольований курс, а як наскрізна компетенція, що інтегрована в різні навчальні дисципліни.

Нарешті, слід постійно проводити рефлексію та критичний аналіз впроваджених технологій, щоб забезпечити їх постійне оновлення відповідно до динамічних змін у медіасередовищі та цифрових інструментах. Лише такий комплексний та практико-орієнтований підхід дозволить сформувати з викладача ЗВО кваліфікованого та стійкого до медіазагроз професіонала.

Висновки до розділу II

У другому розділі кваліфікаційної роботи було повністю реалізовано комплекс завдань, спрямованих на практичну розробку та пілотне впровадження педагогічних технологій розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО. У параграфі 2.1. Аналіз рівня сформованості медіаграмотності та технологічної готовності майбутніх викладачів ЗВО за результатами діагностичного дослідження було виконано ключове завдання експериментальної роботи — проведено діагностичне дослідження з метою визначення вихідного рівня медіаграмотності та мотиваційної готовності здобувачів магістратури до розвитку цієї компетенції.

Для реалізації цього завдання був розроблений та застосований комплексний діагностичний інструментарій, що включав Анкети «MediaIQ: Ваш рівень» (Додаток А) та «Media-Drive: Навіщо мені медіаграмотність?» (Додаток В) для здобувачів, а також Анкети «МедіаОсвітній Арсенал» (Додаток Б) та Протоколи інтерв'ю (Додаток Д) для викладачів. У діагностичному дослідженні взяли участь як здобувачі магістерського рівня, так і науково-педагогічні працівники.

Основні результати дослідження засвідчили наявність значних прогалин у практичному компоненті медіаграмотності майбутніх викладачів. Незважаючи на високу мотивацію здобувачів (переважна більшість усвідомлювала важливість медіаграмотності для протидії дезінформації та виконання соціальної місії викладача), їхня інструментальна готовність виявилася недостатньою. Було виявлено низький рівень володіння оперативним фактчекінгом, відсутність системного підходу до критичного аналізу академічних джерел як «медіатекстів» та нечітке розуміння юридичних аспектів використання контенту й етичних норм у публічному медіапросторі. Ці результати підтвердили актуальність проблеми та обґрунтували необхідність розробки цілеспрямованого Модуля та застосування активних педагогічних технологій для переведення теоретичного усвідомлення в практичну професійну компетенцію.

Було обґрунтовано необхідність розробки Модуля «Медіаграмотність викладача ЗВО», зміст якого сфокусовано на подоланні ключових професійних ризиків: дезінформація в академічному середовищі, етика медіаповедінки та кризові комунікації. У параграфі 2.2 було детально розроблено зміст та структуру Модуля, що включав дві лекції та три практичних заняття, в основу яких були закладені чотири ключові активні педагогічні технології: дискусія та проблемне навчання (для критичного аналізу академічних «медіатекстів»), кейс-технологія (для розбору юридичних та етичних дилем), тренінгова технологія (для створення контенту з верифікацією) та ділова гра/симуляція (для відпрацювання навичок медіареагування).

Для діагностики впливу та оцінки якості Модуля було розроблено спеціалізований діагностичний інструментарій – Анкета для оцінки якості Модуля та впливу на розвиток компонентів медіаграмотності (Додаток Ж). В опитуванні взяли участь 25 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які представляли освітні програми «Журналістика», «Українська мова та література» та «Прикладна лінгвістика».

Результати анкетування продемонстрували високу ефективність розробленого змісту та технологій. Було встановлено, що 96% опитаних визнали зміст Модуля актуальним для їхньої майбутньої викладацької діяльності, а 100% погодились, що матеріал був поданий цікаво. Найвищу оцінку практичної ефективності отримали інтерактивні технології: Ділова гра/симуляція була визнана найбільш ефективною 96% здобувачів, що свідчить про високу доцільність її використання для формування навичок «медіакуратора» та управління кризами. Ключовим висновком стало підтвердження значної позитивної динаміки розвитку ключових компонентів медіаграмотності: 96% учасників відзначили помітне або значне покращення своєї здатності критично оцінювати надійність академічних джерел, а також здатності професійно реагувати на поширення дезінформації у навчальній групі.

Практична частина експериментальної роботи була зосереджена на Модулі «Медіаграмотність викладача ЗВО». Суть розробленого Модуля полягала у системному, практико-орієнтованому формуванні комплексу медіакомпетенцій, необхідних викладачу для забезпечення академічної доброчесності та захисту студентської аудиторії від маніпуляцій. Модуль був розроблений для інтеграції у процес професійної підготовки магістрів. Пілотне впровадження Модуля відбувалося у період з 24.02 по 18.04.2025 року під час проходження Асистентської практики. Результати пілотного впровадження довели, що завдяки активним педагогічним технологіям здобувачі набули більш системних знань та навичок у сфері медіаграмотності і чітко усвідомили її як ключову професійну компетенцію.

На основі отриманих результатів були сформульовані Методичні рекомендації, які наголошують на необхідності системної інтеграції педагогічних технологій у навчальний процес, дотриманні практичної спрямованості навчання (фактичне відпрацювання навичок фактчекінгу та медіареагування) та забезпеченні релевантності матеріалу, що є запорукою ефективності концепції розвитку медіаграмотності майбутнього викладача.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі ґрунтовного теоретичного дослідження та успішної реалізації експериментальної роботи, мета кваліфікаційної роботи, що полягала у теоретичному обґрунтуванні та розробці методичних рекомендацій використання педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності майбутніх викладачів ЗВО, була повністю досягнута.

1. Досліджено феномен медіаграмотності як наукову проблему, здійснено аналіз генезису та етапів становлення медіаосвіти в Україні: початкового етапу (1992–1999 рр.) із зародженням окремих курсів на журналістиці до інституціоналізації (2000–2009 рр.) та міждисциплінарного етапу (2010–2017 рр.) з розширенням спеціалізацій. Особлива увага була приділена кризовій інтеграції (2017–2022 рр.) та сучасному етапу (2022–2025 рр.) в умовах гібридної війни.
2. Уточнено ключові поняття: «медіа грамотність» - комплекс навичок критичного сприйняття змісту та сукупність знань для аналізу й оцінювання медіатекстів, а також здатність розшифровувати, аналізувати, оцінювати й здійснювати комунікацію, для цілей цієї роботи ми сформулювали власне визначення, що відображає актуальні виклики; «медіаграмотність викладача вищої школи» — інтегрована професійна та громадянська якість і ключова компетентність, що передбачає глибоке розуміння викладачем процесів створення, поширення та споживання інформації в освітньому, академічному та публічному просторах; «розвиток медіаграмотності майбутніх викладачів вищої школи» - системний, цілеспрямований та алгоритмізований процес, який відбувається під час професійної підготовки у закладі вищої освіти і спрямований на формування інтегрованої компетентності, що охоплює здатність отримувати доступ, аналізувати, оцінювати та створювати медіа в різних формах.

3. Розроблено структуру медіаграмотності викладача ЗВО, що охоплює три взаємопов'язані та вимірювані компоненти медіаграмотності викладача вищої школи: когнітивно-аналітичний, який відображає теоретичні знання і здатність до критичного мислення; практично-інструментальний, що охоплює технічні навички роботи з цифровими платформами та створення дидактично доцільного контенту; аксиологічно-етичний, який відображає ціннісні орієнтації, громадянську відповідальність та дотримання цифрової етики.
4. Представлено структуру розвитку медіаграмотності у вигляді трьохетапної динаміки: аналітичний етап (формування теоретичного знання), практичний етап (набуття навичок) та діяльнісно-етичний етап (формування громадянської позиції та рефлексії). Установлено, що на кожному етапі домінують відповідні технології: технологія мислення та дискусійне навчання — на аналітичному; технологія проблемного навчання та ситуаційний аналіз (кейс-технологія) — на практичному; тренінгова технологія та ігрові технології — на діяльнісно-етичному.
5. Розроблено діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку медіа грамотності викладача ЗВО, який складається з: Анкет «MediaIQ: Ваш рівень», «Media-Drive: Навіщо мені медіаграмотність?», «МедіаОсвітній Арсенал», Протоколів інтерв'ю. Проаналізовано вихідний рівень розвитку медіаграмотності та технологічної готовності майбутніх викладачів ЗВО за результатами діагностичного дослідження.
6. На основі аналізу результатів діагностики вихідного рівня розвитку медіа грамотності майбутніх викладачів було обґрунтовано необхідність розробки Модуля «Медіаграмотність викладача ЗВО», зміст якого сфокусовано на подоланні ключових професійних ризиків: дезінформація в академічному середовищі, етика медіаповедінки та кризові комунікації. зміст та структуру Модуля, що включав дві лекції та три практичних заняття, в основу яких були закладені чотири

ключові активні педагогічні технології: дискусія та проблемне навчання (для критичного аналізу академічних «медіатекстів»), кейс-технологія (для розбору юридичних та етичних дилем), тренінгова технологія (для створення контенту з верифікацією) та ділова гра/симуляція (для відпрацювання навичок медіареагування).

7. На основі пілотного впровадження Модулю «Медіаграмотність викладача ЗВО» та аналізу динаміки розвитку ключових компонентів медіаграмотності підтверджено ефективність розробленого циклу занять. Результати довели значну позитивну динаміку, зокрема, 96% учасників відзначили помітне або значне покращення своєї здатності критично оцінювати надійність академічних джерел та професійно реагувати на дезінформацію.
8. Сформульовано методичні рекомендації щодо системного та гнучкого використання педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності у магістерській підготовці майбутніх викладачів ЗВО. Методичні рекомендації наголошують на необхідності системної інтеграції педагогічних технологій, практичної спрямованості навчання (фактичний фактчекінг, аналіз кейсів, розробка контенту) та використання активних методів (тренінг, ділова гра, кейс-технологія) у процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів.
9. Результати нашого магістерського дослідження не вичерпують повністю проблему розвитку медіаграмотності викладачів вищої школи. Подальші напрямки роботи ми бачимо у дослідженні: розробці та експериментальному впровадженні моделі розвитку медіаграмотності для вже працюючих науково-педагогічних працівників ЗВО в системі післядипломної освіти (підвищення кваліфікації), що дозволить оцінити ефективність застосованих педагогічних технологій (кейс-технологія, тренінг, ділова гра) в умовах професійної діяльності; розробка методики використання інструментів штучного інтелекту та новітніх цифрових технологій для розвитку

практично-інструментального компоненту медіаграмотності, зокрема, навичок оперативного та глибокого фактчекінгу й верифікації академічного контенту; визначення організаційно-педагогічних умов системної інтеграції елементів медіаграмотності у зміст усіх навчальних дисциплін магістерської підготовки викладачів ЗВО;

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. В. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні. *Молодь і ринок*. 2023. № 1(209). С. 17–22.
2. Бакіров В. С., Стародубцева Л. В. Креативна модель медіаосвіти: експеримент Каразінського університету. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 2. С. 29–38.
3. Баришполець О. Т. Український словник медіакультури. Київ : Міленіум, 2014. 196 с. URL: <https://ispp.org.ua/wpcontent/uploads/2020/05/BarishpSlovMaket2014.pdf> (дата звернення: 15.01.2025).
4. Бешок Т. В. Інноваційні технології формування медіаграмотності у майбутніх учителів початкових класів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22(1). С. 92–96.
5. Биндаз О. Медіаосвітні технології як педагогічна умова формування медіаграмотності майбутніх викладачів іноземної мови. *Українська професійна освіта*. 2020. № 7. С. 123–129. DOI: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2020.7.238051> (дата звернення: 11.10.2025).
6. Богомаз О. Ю. Формування медіакомпетентності та критичної медіаграмотності у майбутніх учителів суспільних предметів: психолого-педагогічний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 79(1). С. 42–46.
7. Бондаренко О. А. Технології медіаосвіти в сучасній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2013. № 3. С. 8–13.
8. Вавіліна С. Г. Формування медіаграмотності в процесі навчання майбутніх журналістів англійської мови професійного спрямування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 40. С. 83–91.

9. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. URL: <https://vspu.edu.ua/> (дата звернення: 05.12.2024).
10. Власенко І. А., Олійник М. С. Формування медіаграмотності студентів: практичний аспект. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 2. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2018/24.pdf (дата звернення: 10.10.2025).
11. Герман В., Громова Н. Формування медіаграмотності майбутнього вчителя в умовах професійної філологічної підготовки («Методика навчання української мови» і «Культура української мови»). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 7. С. 22–33.
12. Головченко Г. О. Тенденції розвитку медіаосвіти у США та Канаді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2021. 567 с.
13. Григоров Г. А. Філософські аспекти медіаосвіти з точки зору освітніх стандартів. *Філософія. Культура. Життя*. 2013. Вип. 39. С. 171–177.
14. Громова Н. Формування медіакомпетентності майбутнього вчителя-словесника в курсі «Методика навчання української мови». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 8 (102). С. 119–130. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/12.pdf> (дата звернення: 03.01.2025).
15. Гудзь М., Грицак Н. Формування медіаграмотності учнів на уроках української літератури в 6 класі. *Studia Methodologica*. 2024. № 57. С. 279–287. DOI: <https://doi.org/10.32782/2307-1222.2024-57-29>.
16. Дегтярєва Г. Питання формування медіаграмотності: подолання стереотипів. *Український інформаційний простір*. 2019. № 2. С. 195–206.
17. Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності України. *Академія української преси* : вебсайт. URL: https://www.aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf (дата звернення: 15.11.2024).
18. Дяченко Л. Б. Аналіз результатів педагогічного експерименту з формування науково-дослідницької компетентності майбутніх техніків-

технологів легкої промисловості у вивченні природничих дисциплін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць*. Вип. 54. Київ. Вінниця. 2019. С. 67–73.

19. Єрко Г. І. Формування медіаграмотності майбутніх учителів початкової школи під час вивчення дисципліни «Соціологія». *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 223–229.
20. Єфіменко А., Ішутіна О. Робота з медіатекстом на уроках мовнолітературної освітньої галузі як метод формування медіаграмотності молодших школярів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. Вип. 14(1). С. 125–132.
21. Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. *Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд*. Київ : АУП, ЦВП, 2011. 58 с.
22. Іванов В. Ф., Волошенюк О. В., Мокрогуза О. П. *Основи медіаграмотності* (навчально-методичний посібник для вчителя 8 (9) клас, плани-конспекти уроків). Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2014. URL: https://www.aup.com.ua/books/lessons_web.pdf (дата звернення: 01.12.2024).
23. Ільчук В. В. Використання освітніх електронних ресурсів у процесі викладання української мови. *Modern researches in philological sciences: Collective monograph*. Riga : Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2020. С. 85–101.
24. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
25. Кібенко Л. М., Брюховецька І. В. Роль викладача в сучасному освітньому середовищі: фасилітатор, тьютор, ментор. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Київ, 2023. № 91. С. 105–119.

26. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. URL: <https://kubg.edu.ua/> (дата звернення: 01.01.2025).
27. Коневщинська О. М. Формування медіа-культури майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Еммануїлівна Коневщинська. Київ, 2009. 225 с.
28. Кравченко О. Педагогічні умови формування медіаграмотності майбутніх вчителів у сучасних закладах вищої освіти: обґрунтування проблеми. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31(3). С. 270–275.
29. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні : нова редакція / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/> (дата звернення: 10.12.2024).
30. Коропатник М. Медіаосвіта в Україні: історія і сьогодення. *Сіверянський літопис*. 2016. № 3. С. 159–174.
31. Кузьма І. І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія (монографія). Тернопіль: Осадца Ю. В., 2019. 3 тексту: С. 116.
32. Лабенко О. В., Шакур Н. В., Заїка Т. П. Критичне мислення та медіаграмотність у цифрову епоху: виклики та можливості для української освіти. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2023. № 12(30). С. 331–345. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)).
33. Лашук Н. М. До проблеми медіакомпетентності як результату медіаосвіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 2. С. 137–141.
34. Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: <https://lnu.edu.ua/> (дата звернення: 05.01.2025).
35. Лілік О. Формування медіаграмотності майбутніх учителів української мови і літератури: практичні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27(6). С. 106–109. 3 тексту: С. 106.

36. Літостанський В., Даниленко В., Мележик В. та ін. Медіаосвіта (медіаграмотність) (для студентів вищих пед. навч. закл., пед. та наук.-пед. працівників) : навчальна програма. Київ, 2013. 63 с. URL: https://www.aup.com.ua/uploads/Program_for_student.pdf (дата звернення: 15.01.2025).
37. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
38. Медіаосвіта як чинник підвищення якості освіти та засіб протистояння гуманітарної агресії. Аналітична записка. *Національний інститут стратегічних досліджень* : вебсайт. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/mediaosvita-yakchinnik-pidvischennya-yakosti-osviti-ta-zasib> (дата звернення: 05.12.2024).
39. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів / за наук. ред. д-ра пед. наук, професора Г. В. Онкович ; Г. В. Онкович, Н. М. Духаніна, І. А. Сахневич, І. А. Гуріненко. Київ : Логос, 2013. 196 с.
40. Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів : монографія / за наук. ред. Л. А. Найдьонової, Н. І. Череповської. Київ : Міленіум, 2014. 348 с.
41. Мальцева О. І. Шляхи, форми та методи впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2020. № 7 (338). С. 58–67.
42. Марків О. Роль медіаграмотності в професійному та особистому становленні людини інформаційної епохи. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/25595/Markiv%20272-289.pdf?sequence=1> (дата звернення: 10.10.2025).

43. Матвійчук М. М. Формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 22 с.
44. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Тараса Григоровича Шевченка. URL: <http://chnpu.edu.ua/> (дата звернення: 15.11.2024).
45. Новікова В. Застосування педагогічного експерименту для дослідження сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців переробних і харчових виробництв. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2019. Вип. 5. С. 1–6.
46. Онкович Г. В. Нові вектори розвитку сучасної медіаосвіти. URL: https://www.researchgate.net/publication/329246307/Novi_vektori_rozvitku_s_ucasnoi_mediaosviti (дата звернення: 25.11.2024).
47. Онкович Г. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 80–87.
48. Онкович Г. В. Розвиток медіакомпетентності студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням (з досвіду викладання). URL: https://www.researchgate.net/publication/368471958/ROZVITOK_MEDIKOM_PE (дата звернення: 05.01.2025).
49. Попов М. О. Сучасні підходи до розвитку медіа грамотності в освітньому процесі. *Освітній науковий простір*. 2024. Том 1. № 7 (2).
50. Портал «Медіаосвіта і медіаграмотність». АУП. Академія Української Преси : вебсайт. URL: <https://www.aup.com.ua/mediaosv/portalmidiaosvita-ta-mediagramotnist/> (дата звернення: 10.12.2024).
51. Поясок Т., Беспарточна О., Москалик Г., Клецова О. Формування медіакомпетентності у майбутніх педагогів вищої школи. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2023. Вип. 1 (138). С. 168–174. URL: https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2023_1_25.pdf (дата звернення: 01.11.2024).

52. Практична медіаосвіта: медіаграмотність в освітньому просторі : навч.-метод. посібник / уклад. : В. В. Байдик, О. В. Проніна; за заг. ред. В. В. Байдик. Лисичанськ, 2021. 66 с.
53. Практичний посібник з медіаграмотності для мультиплікаторів / за загал. ред. В. Ф. Іванова. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2019. 100 с.
54. Рекун Р. Медіаграмотність у системі вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум»*. 2020. Вип. 8 (164). С. 41–44.
55. Рекун О. Практичний аспект впровадження медіаосвіти у закладі вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. № 168 (12). С. 60–67.
56. Семенова Н. В. Вправи для розвитку медіаграмотності учнів в Новій Українській Школі. *На урок*. URL: <https://naurok.com.ua/vpravi-dlya-formuvannya-mediagramotnosti-uchniv-159559.html> (дата звернення: 20.10.2025).
57. Сизонов Д. Ю. Психолінгвістичні основи медіаграмотності: до проблеми інтерпретації медіатекстів. *Наука і освіта*. 2017. № 7. С. 82–88.
58. Скиба М. М. Медіаосвіта майбутніх соціальних педагогів. *Десяті міжнародні ювілейні Захаренківські педагогічні читання* (Черкаси, 2 лютого 2012 р.). Черкаси, 2012. С. 80–82.
59. Словник іншомовних слів / Нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана ; [уклад.: Л. В. Музичко, Л. М. Шкарапута, С. М. Морозов]. Вид. 2-ге, допов. та доопрац. Київ: Наукова думка, 2019. 785 с. З тексту: С. 415.
60. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. URL: <https://tnpu.edu.ua/> (дата звернення: 20.11.2024).
61. Тітова Л. О., Ковтанюк М. С., Яковенко В. О. Цифрові засоби розвитку медіаграмотності здобувачів освіти. *Українські студії в європейському контексті*. 2024. № 8. URL:

http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Titova_2024_305.pdf (дата звернення: 05.12.2024).

62. Троян С., Ткачук А. Медіаосвіта. Основи медіаграмотності: навч.-метод. посібн. для курсу «Основи медіаграмотності». Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. 214 с.
63. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://udpu.edu.ua/> (дата звернення: 15.11.2024).
64. Федорова І. І. Жеребко Ф. С. Філософська рефлексія технологій медіаосвіти у вищій школі. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2011. № 3. С. 80–84.
65. Фоменко Т. М. Розвиток медіа грамотності у ЗВО України. *Матеріали конференції Медіаграмотність: виклики сучасності та перспективи* (Суми, 2023). URL: <https://surl.li/objvyrz> (дата звернення: 10.10.2025).
66. Хмарна Л. В. Поняття медіаграмотності у зарубіжному науковому середовищі. *Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (7 жовтня 2019 р., Умань). Умань, 2019. С. 140–144. URL: <https://cutt.ly/dmHpYsg> (дата звернення: 15.01.2025).
67. Чехратова О. Формування навичок медіа грамотності студентів – майбутніх учителів іноземної мови. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи.* Т. XIII: Утилітарна цінність наукових досліджень / [Ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон: Посвіт, 2022. 258 с. З тексту: С. 119.
68. Черниш О. О. Медіаграмотність: що це таке і для чого вона потрібна. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Журналістика.* 2020. № 3 (175). С. 11–19.
69. Шандор Ф. Ф., Афанасьєв Д. М. Основи медіаграмотності: навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 054

- «Соціологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Ужгород, 2023. URL: <https://surl.lu/qancxa> (дата звернення: 20.01.2025).
70. Шарко В. Д. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/ (дата звернення: 01.03.2025).
71. Шворак К. В., Карпик І. В. Медіакомпетентність та медіа грамотність – базові компетентності педагога НУШ. *Young Scientist*. 2018. № 12.1(64.1). С. 9–12.
72. Шинкар Т. Методи формування медіаграмотності здобувачів освіти в курсі української мови. *Український Педагогічний журнал*. 2025. № 1. С. 140–148. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-140-148>.
73. Шумовецька С. М. Інтерактивні технології і формування у майбутніх офіцерів-прикордонників навичок медіаграмотності та протидії негативному інформаційному впливу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2022. № 28(1). С. 251–265. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v28i1.988>.
74. Шуневич О. Шляхи формування медіаграмотності в процесі навчання учнів української мови. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 103–110. З тексту: С. 106.
75. Як навчитись аналізувати, критично мислити та не загубитись у інфопросторі – МОН запрошує школи до проекту з медіаграмотності. *Міністерство освіти і науки України : вебсайт*. URL: <http://surl.li/abpvs> (дата звернення: 05.01.2025).
76. Яковенко Ю. Л., Корзюк О. В. Нові ролі та функції викладача вищої школи в сучасних умовах. *Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка*. Київ, 2023. С. 139–143. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/23/part_2/30.pdf (дата звернення: 10.10.2025).

77. Bazalgette C. Media education in the UK. *Comunicar*. 2007. Vol. 14, № 28. P. 33–41. URL: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C28-2007-05> (дата звернення: 01.12.2024).
78. Scharf D., Elliot N., Huey H., Briller V., & Joshi K. Direct Assessment of Information Literacy Using Writing Portfolios. *The Journal of Academic Librarianship*. 2007. № 4 (33). P. 462–477. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2007.03.005>.
79. Duncan B. Harvard University Hosts First US Media Literacy Teaching Institute. URL: <https://www.medialit.org/reading-room/harvard-university-hostsfirst-us-media-literacy-teaching-institute> (дата звернення: 15.11.2024).
80. Empowerment through Education. URL: <https://www.medialit.org/reading-room/empowerment-through-education> (дата звернення: 20.10.2025).
81. EU Audiovisual Media Services Directive, 2018. URL: <https://eurlex.europa.eu/eli/dir/2018/1808/oj> (дата звернення: 01.11.2024).
82. Ivanov V., Volosheniuk O., Mokrohuz O. (Eds.). *Mediahramotnist na urokakh suspilnykh dystsyplin* [Media literacy in the lessons of social disciplines]. Kyiv : Tsentr vilnoi presy, Akademiia ukrainskoi presy, 2016. URL: <https://www.slideshare.net/mobile/ssuser9b9413/ss-63773058> (дата звернення: 10.12.2024). 3 тексту: С. 6–7.
83. Kubey R. Obstacles to the Development of Media Literacy Education in the United States. *Journal of Communication*. 2018. Vol. 48, № 1. P. 58–69. URL: <https://www.medialit.org/reading-room/obstacles-development-media-literacyeducation-united-states> (дата звернення: 05.11.2024).
84. Lederer L. What are Other Countries Doing in Media Education? URL: <https://www.medialit.org/reading-room/what-are-other-countries-doing-mediaeducation> (дата звернення: 01.12.2024).
85. Learning for the 21st Century. A Report and Mile Guide for 21st Century Skills. URL: <https://www.medialit.org/reading-room/learning-21st-century> (дата звернення: 20.10.2025).

86. Masterman L. Media Education: 18 Basic Principles. URL: <https://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteenbasic-principles> (дата звернення: 03.11.2024).
87. Media literacy in a digital world: European Parliament resolution of 16 December 2018 (2018/2129(INI)). URL: <https://op.europa.eu/en/publicationdetail/-/publication/aa25676b-a98c-4f30-b813-698fa076d035/language-en> (дата звернення: 15.01.2025).
88. Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers / Wilson C. et al. UNESCO, 2011. 192 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971> (дата звернення: 25.11.2024). 3 тексту: С. 4.
89. Media Literacy: A Definition and More. URL: <https://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more> (дата звернення: 10.10.2025).
90. Moody K. *John Culkin, SJ: The Man Who Invented Media Literacy: 1928-1993*. Center for Media Literacy. URL: <https://web.archive.org/web/20221128015328/http://www.centerformedia literacy.org/reading-room/john-culkin-sj-man-who-invented-media-literacy-1928-1993> (дата звернення: 20.10.2025).
91. Moody K. Marshall McLuhan: The Revolution is – Media! URL: <https://www.medialit.org/reading-room/marshall-mcluhan-revolution-media> (дата звернення: 05.11.2024).
92. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. URL: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendaфин_en.pdf (дата звернення: 01.12.2024).
93. Rakhmanov V., Vasylyshyna N., Kozubtsova L. et al. Pedagogical paradigms of professional training of future engineers in the conditions of educational and information environment of technical university. *Laplace em Revista*. 2021. Vol. 7, № 3С. Р. 584–594. 3 тексту: С. 7.

94. Thoman E. Blueprint for Response-Ability. *URL:* <https://www.medialit.org/reading-room/blueprint-response-ability> (дата звернення: 15.11.2024).
95. Thoman E. Literacy in a Digital World (Book Review). *URL:* <https://www.medialit.org/reading-room/literacy-digital-world-book-review> (дата звернення: 10.12.2024).
96. Thoman E., Jolls T. Media Literacy: A National Priority for a Changing World. *URL:* <https://www.medialit.org/reading-room/media-literacy-nationalpriority-changing-world> (дата звернення: 20.10.2025). З тексту: С. 14.
97. Vinney C. What is Media Literacy? *URL:* <https://www.verywellmind.com/what-is-media-literacy-5214468> (дата звернення: 01.03.2025).

Додаток А

Анкета для здобувачів освіти «MediaIQ: Ваш рівень»

Шановний/а Здобувач/ка вищої освіти!

Ваша участь у цьому дослідженні має велике значення для вдосконалення освітнього процесу в університеті та підвищення якості підготовки майбутніх викладачів.

Ця анкета є частиною магістерського дослідження на тему «Педагогічні технології розвитку медіаграмотності у майбутніх викладачів ЗВО». Нам необхідно з'ясувати Ваш поточний рівень медіаграмотності, а також Ваше ставлення до використання цифрових ресурсів та етичних норм у медіасередовищі.

Мета опитування — отримати об'єктивні дані, які допоможуть нам розробити найбільш ефективні навчальні програми та методики, що відповідатимуть сучасним вимогам до викладача.

Просимо Вас бути максимально щирими та уважними під час відповідей. Всі надані Вами дані є конфіденційними та будуть використані виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей.

Заповнення анкети займе у Вас близько 10-15 хвилин.

Частина 1. Загальні відомості

1. Ваш рівень вищої освіти:
 - Перший (бакалаврський)
 - Другий (магістерський)
2. Ваш курс навчання:
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4 (для бакалаврів) / 1 (для магістрів) / 2 (для магістрів)
3. Ваша спеціальність/освітня програма (вписати):

Частина 2. Оцінка рівня медіаграмотності

Будь ласка, оцініть рівень своєї згоди з наведеними нижче твердженнями, використовуючи шкалу від 1 до 5:

- 1 – Повністю не згоден/не згодна
- 2 – Швидше не згоден/не згодна
- 3 – Важко відповісти (Нейтрально)
- 4 – Швидше згоден/згодна
- 5 – Повністю згоден/згодна

А. Когнітивно-аналітичний компонент (критичне сприйняття)

№	Твердження	Оцінка (1-5)
1.	Я регулярно перевіряю джерела інформації (новини, статті) перед тим, як довіритися їм або поділитися ними.	

2.	Я чітко розрізняю, де у медіаконтенті подано факт, а де судження чи оцінка (думка).	
3.	Я вмію ідентифікувати ознаки пропаганди, маніпуляції або упередженості у ЗМІ.	
4.	Я розумію, як алгоритми соціальних мереж та пошукових систем формують моє інформаційне поле (ефект "бульбашки фільтрів").	
5.	Я вмію критично аналізувати візуальний контент (фото, відео) на предмет його достовірності (фейки, дипфейки).	

Б. Практично-інструментальний компонент (діяльність у медіасередовищі)

№	Твердження	Оцінка (1-5)
6.	Я впевнено використовую професійні інструменти для створення освітнього медіаконтенту (відео-уроки, інтерактивні презентації, подкасти).	
7.	Я легко опановую та ефективно використовую нові освітні онлайн-платформи та цифрові інструменти (LMS, Trello, Kahoot тощо).	
8.	Я вмію швидко знаходити та якісно фільтрувати професійні навчальні матеріали в інтернеті, відсіюючи нерелевантне.	
9.	Я можу ефективно організувати та керувати онлайн-дискусією або груповою роботою студентів у цифровому середовищі.	
10.	Я вмію адаптувати контент, створений для однієї медіаплатформи (наприклад, лекцію), для використання на іншій (наприклад, у Telegram-каналі).	

В. Аксіологічно-етичний компонент (відповідальність та рефлексія)

№	Твердження	Оцінка (1-5)
11.	Я завжди дотримуюсь авторського права та вказую джерела при використанні чужого медіаконтенту (зображення, музика, текст).	
12.	Я усвідомлюю свою професійну та етичну відповідальність за якість та достовірність інформації, яку я поширюватиму як викладач.	
13.	Я вмію забезпечити кібербезпеку своїх персональних та освітніх даних у мережі.	
14.	Я вмію регулювати час, проведений у медіа, та уникати інформаційного перевантаження.	
15.	Я готовий/готова захищати свободу слова та водночас протистояти мові ненависті та дискримінації в медіа.	

Частина 3. Професійна Медіа-Роль (фокус ЗВО)

Будь ласка, оцініть рівень своєї згоди з наведеними нижче твердженнями, використовуючи шкалу від 1 до 5:

- 1 – Повністю не згоден/не згодна
- 2 – Швидше не згоден/не згодна
- 3 – Важко відповісти (Нейтрально)
- 4 – Швидше згоден/згодна

- 5 – Повністю згоден/згодна

№	Твердження	Оцінка (1-5)
16.	Я вважаю, що інтеграція медіаосвіти має бути обов'язковим елементом викладання моєї майбутньої дисципліни (незалежно від спеціальності).	
17.	Я відчуваю професійну відповідальність за те, щоб навчити майбутніх студентів критично сприймати інформацію, пов'язану з війною та геополітикою.	
18.	Я вмю обирати та ефективно використовувати цифрові платформи ЗВО (наприклад, Moodle, Zoom, MS Teams) не лише для проведення лекцій, але й для систематичної медіаосвітньої роботи.	
19.	Я готовий/готова розробляти оригінальний медіаконтент (наприклад, навчальні відео, подкасти), а не лише використовувати готові матеріали інших викладачів.	
20.	Я знаю, як правильно реагувати та протидіяти поширенню дезінформації та проросійських наративів у студентських чатах та освітньому онлайн-середовищі.	
21.	Я впевнений/впевнена, що моя особиста медійна поведінка (публікації у соцмережах) має відповідати етичним та професійним стандартам викладача ЗВО.	
22.	Я бачу необхідність у постійному саморозвитку у сфері цифрових та медіатехнологій, щоб відповідати швидкозмінним вимогам вищої школи.	

Частина 4. Мотивація та самооцінка

23. Наскільки важливим Ви вважаєте розвиток власної медіаграмотності для Вашої майбутньої професії викладача ЗВО? (Оберіть один варіант)

- Абсолютно не важливим
- Мало важливим
- Помірно важливим
- Дуже важливим
- Життєво необхідним

24. Які, на Вашу думку, три найбільші перешкоди заважають Вам розвивати медіаграмотність на високому рівні? (Впишіть)

1. _____
2. _____

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

Анкета для викладачів «МедіаОсвітній Арсенал»

Шановний/а Викладачу/Викладачко!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, яке проводиться в рамках магістерського дослідження «Педагогічні технології розвитку медіаграмотності у майбутніх викладачів ЗВО».

Мета цієї анкети — дослідити, які саме педагогічні технології та з якою частотою Ви використовуєте для формування у студентів критичного мислення, практичних медіанавичок та етичної відповідальності, що є складовими медіаграмотності.

Ваша експертна думка та досвід є надзвичайно цінними для розробки ефективних методичних рекомендацій. Усі надані відповіді конфіденційні та будуть використані виключно в узагальненому вигляді для наукового аналізу.

Частина 1. Загальні відомості

1. **Ваш факультет/кафедра (вказати):** _____
2. **Ваш науковий ступінь:**
 - Без наукового ступеня
 - Кандидат/ка.пед.наук (PhD)
 - Доктор/ка.пед.наук
 - Інший (вказати): _____
3. **Ваш загальний стаж науково-педагогічної діяльності у ЗВО (років):** _____

Частина 2. Інтеграція медіаграмотності та технологічна готовність

Оцініть рівень своєї згоди з наведеними нижче твердженнями (професійне бачення):

- 1 – Повністю не згоден/не згодна
- 2 – Швидше не згоден/не згодна
- 3 – Важко відповісти
- 4 – Швидше згоден/згодна
- 5 – Повністю згоден/згодна

№	Твердження	Оцінка (1-5)
4.	Я вважаю, що медіаграмотність є обов'язковою частиною професійної підготовки викладача ЗВО, незалежно від його дисципліни.	
5.	Я відчуваю достатній рівень власної технічної готовності для впровадження інноваційних медіатехнологій у навчальний процес.	
6.	Мій ЗВО забезпечує систематичну методичну підтримку та підвищення кваліфікації щодо новітніх педагогічних технологій (наприклад, кейс-технологій, тренінгів).	
7.	Я регулярно обговорюю зі студентами питання протидії дезінформації та російській пропаганді у межах своїх занять.	
8.	Моя особиста медійна поведінка (соцмережі, коментарі) є зразком для	

	студентів у плані етики та критичності.	
--	---	--

Частина 3. Використання педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності

Будь ласка, вкажіть, як часто Ви використовуєте нижченаведені педагогічні технології у своїй викладацькій практиці для цілеспрямованого розвитку медіаграмотності студентів:

- 1 – Ніколи
- 2 – Рідко (1 раз на семестр)
- 3 – Іноді (2-3 рази на семестр)
- 4 – Часто (раз на місяць)
- 5 – Регулярно (кожен тиждень/заняття)

№	Технологія / Діяльність	Частота використання (1-5)
А. Аналітичний/Когнітивний етап (технологія мислення та дискусійне навчання)		
9.	Використання дискусійного навчання для спільного аналізу студентами політичних чи соціальних медіакейсів.	
10.	Застосування завдань на фактчекінг та верифікацію інформації з відкритих джерел (технологія критичного мислення).	
11.	Залучення студентів до порівняльного аналізу новинних сюжетів з різних медіа (українських та іноземних).	
Б. Практичний/Діяльнісний етап (проблемне навчання та кейс-технології)		
12.	Використання ситуаційного аналізу (кейс-технології) для розбору випадків медіаманіпуляцій, кібербулінгу чи порушень авторського права.	
13.	Надання студентам проблемних завдань зі створення освітнього медіаконтенту (відео, інфографіка) з дотриманням етичних норм.	
14.	Застосування методу проєктів, де результат роботи — це мультимедійний продукт (веб-сторінка, блог).	
В. Діяльнісно-етичний етап (тренінгові та ігрові технології)		
15.	Проведення тренінгових занять або ділових ігор, спрямованих на відпрацювання навичок кібербезпеки та саморегуляції медіаспоживання.	
16.	Використання ігрових технологій (наприклад, вікторини, симуляції) для оцінки знань студентів про медіаетику та юридичні аспекти.	

Частина 4. Відкриті питання

17. Яку найбільшу проблему Ви відчуваєте при спробі інтегрувати розвиток медіаграмотності у Вашу дисципліну (методичну, технічну, часову)? _____

18. Назвіть два найбільш ефективних, на Вашу думку, педагогічних прийоми для навчання студентів критичному аналізу інформації.

Дякуємо за Вашу експертність!

Додаток В

"Media-Drive: Навіщо мені медіаграмотність?"**Шановний/а Респонденте!**

Ця анкета є частиною магістерського дослідження, присвяченого педагогічним технологіям розвитку медіаграмотності у майбутніх викладачів ЗВО. Наша мета — зрозуміти Вашу мотивацію та глибину усвідомлення того, наскільки медіаграмотність важлива для Вашої особистої безпеки, професійної діяльності та виконання соціальної місії.

Ваші відповіді є повністю анонімними та будуть використані лише для узагальнення наукових результатів.

Частина 1. Ідентифікація ролі**1. Оберіть Вашу поточну роль (для заповнення відповідного блоку):**

- Здобувач освіти (Студент/Магістрант)
- Викладач / Науково-педагогічний працівник ЗВО

2. Ваш факультет/спеціальність: _____**БЛОК І. Студентська оптика: Медіаграмотність як професійний та особистий драйвер**

(Заповнюють лише ЗДОБУВАЧІ ОСВІТИ)

Оцініть рівень своєї згоди з наведеними нижче твердженнями, де:

- 1 – Повністю не згоден/не згодна
- 2 – Швидше не згоден/не згодна
- 3 – Важко відповісти
- 4 – Швидше згоден/згодна
- 5 – Повністю згоден/згодна

№	Твердження	Оцінка (1-5)
3.	Розвиток моєї медіаграмотності є найважливішим завданням у процесі підготовки до професії викладача ЗВО.	
4.	Я вважаю, що навички критичного аналізу інформації є більш важливими для моєї професійної діяльності, ніж для мого особистого життя.	
5.	Я відчуваю глибоку етичну відповідальність за достовірність інформації, яку я буду поширювати як майбутній викладач.	
6.	Усвідомлення ризиків дезінформації (наприклад, під час війни) є для мене сильним мотиватором для навчання медіаграмотності.	
7.	Я готов/готова самостійно вивчати інструменти для створення якісного освітнього медіаконтенту (відео, презентації, подкасти).	

8. Наскільки важливою Ви вважаєте медіаграмотність для Вашої майбутньої професії викладача ЗВО? (Оберіть один варіант)

- Абсолютно не важлива
- Мало важлива
- Помірно важлива
- Дуже важлива

- Критично важлива

БЛОК II. Викладацька перспектива: Усвідомлення місії та методична потреба

(Заповнюють лише ВИКЛАДАЧІ)

Оцініть рівень своєї згоди з наведеними нижче твердженнями, де:

- 1 – Повністю не згоден/не згодна
- 2 – Швидше не згоден/не згодна
- 3 – Важко відповісти
- 4 – Швидше згоден/згодна
- 5 – Повністю згоден/згодна

№	Твердження	Оцінка (1-5)
9.	Я вважаю, що інтеграція медіаосвіти є обов'язковою частиною моєї дисципліни (незалежно від спеціальності).	
10.	Я відчуваю професійну відповідальність за те, щоб навчити студентів критично сприймати інформацію, пов'язану з війною та геополітикою.	
11.	Моя особиста медійна поведінка (публікації у соцмережах) має бути зразком етичного та професійного стандарту.	
12.	Я бачу необхідність у постійному саморозвитку у сфері цифрових та медіатехнологій, щоб відповідати вимогам вищої школи.	
13.	Навчальний план не надає мені достатньо часу на впровадження ефективних, але часозатратних педагогічних технологій (наприклад, тренінгів чи кейс-методів) для розвитку медіаграмотності.	

14. Що є для Вас найбільшою мотивацією для розвитку медіаграмотності у студентів? (Оберіть не більше двох варіантів)

- Вимога навчального плану / адміністрації
- Власне розуміння важливості для протидії пропаганді
- Необхідність для професійної конкурентоспроможності студентів на ринку праці
- Можливість підвищити якість навчального матеріалу / занять
- Інше (вказати):

Частина 3. Відкрите питання (для обох груп)

15. Яку єдину, на Вашу думку, найбільш важливу навичку медіаграмотності (наприклад, фактчекінг, кібербезпека, створення контенту) повинен мати кожен викладач ЗВО у 21 столітті?

Дякуємо за Вашу експертну думку!

Додаток Д

Протоколи інтерв'ю для якісного дослідження

Мета інтерв'ю: *З'ясувати джерела високої мотивації, систематичного використання педагогічних технологій та шляхи набуття глибокої обізнаності у сфері медіаграмотності серед респондентів, які показали кращі результати в анкетуванні.*

Протокол №1. Інтерв'ю зі здобувачами освіти

Респондент: Студент/Магістрант, який продемонстрував високу обізнаність та готовність до використання медіаграмотності у майбутній професії.

Тривалість: 20-30 хвилин.

Блок А. Особиста мотивація та аксіологічне усвідомлення

1. Аксіологічний драйвер: В анкеті Ви високо оцінили важливість медіаграмотності. Що саме є найсильнішим особистим мотиватором для Вас у цій сфері? Це професійний обов'язок, виклики часу (війна, дезінформація) чи щось інше?
2. Роль майбутнього викладача: Як Ви бачите свою соціальну місію як майбутнього викладача ЗВО в умовах гібридної війни? Як медіаграмотність допоможе Вам її виконати?
3. Етичний стандарт: Чи доводилося Вам стикатися з необхідністю протидіяти дезінформації серед одногрупників чи у соціальних мережах? Яка Ваша особиста етична позиція щодо публічної медіаповедінки викладача?

Блок Б. Інструментальна готовність та системність

4. Практична домінантна навичка: Яку одну практичну навичку медіаграмотності (наприклад, фактчекінг, створення контенту, кібербезпека) Ви вважаєте найбільш розвиненою у себе, і як Ви її використовуєте у навчанні?
5. Системність застосування: З огляду на те, що Ви демонструєте високу готовність до створення освітнього медіаконтенту, опишіть Ваш типовий алгоритм дій (технологію) при підготовці до занять. Як Ви забезпечуєте системність, а не ситуативність використання цих навичок?
6. Впровадження технологій: На які етапи розвитку медіаграмотності (аналітичний, практичний, діяльнісно-етичний) Ви звернули б найбільшу увагу, готуючи себе як викладача, і які педагогічні технології (кейс-метод, тренінг, проєкт) плануєте використовувати на кожному з них?

Блок В. Джерела набуття компетентностей

7. Формальна освіта: Які навчальні курси, дисципліни чи освітні програми в ЗВО були найбільш ефективними у формуванні Вашої медіаграмотності? Який саме зміст був найкориснішим?

8. Неформальна освіта: Назвіть конкретні зовнішні джерела (онлайн-курси, тренінги, медіаорганізації, канали YouTube/Telegram), які Ви використовуєте для систематичного саморозвитку в цій сфері. Чому саме вони?
9. Поділ знань: Чи ділитеся Ви отриманими знаннями з медіаграмотності зі своїми колегами чи викладачами? У якій формі це відбувається (неформальні обговорення, презентації)?

Протокол №2. Інтерв'ю з викладачами ЗВО

Респондент: Викладач, який продемонстрував високу обізнаність та систематичне, цілеспрямоване використання педагогічних технологій для розвитку медіаграмотності.

Тривалість: 25-35 хвилин.

Блок А. Мотивація та професійна місія

1. Мотиваційний фактор: У чому полягає Ваша ключова мотивація інтегрувати медіаграмотність у свій курс, незважаючи на жорсткі часові рамки навчального плану?
2. Професійний обов'язок: Як Ви визначаєте свою відповідальність за медіаосвіту майбутніх викладачів? Чи вважаєте Ви, що медіаграмотність має бути наскрізною компетентністю у будь-якій дисципліні, яку Ви викладаєте?
3. Вплив на студентів: Який конкретний результат у розвитку медіаграмотності студентів Ви вважаєте найбільшим успіхом у своїй педагогічній практиці за останній рік?

Блок Б. Систематичність та технологічний арсенал

4. Системний підхід: Як Ви забезпечуєте систематичність розвитку медіаграмотності, а не лише ситуативне реагування на актуальні медіавиклики? Чи є у Вас розроблена програма дій?
5. Технологічна диференціація: Назвіть конкретні педагогічні технології (наприклад, дискусійне навчання, кейс-технологія, тренінг), які Ви використовуєте, і поясніть, як вони відповідають трьом етапам розвитку медіаграмотності (аналітичному, практичному, діяльнісно-етичному).
6. Подолання бар'єрів: Ви належите до викладачів, які активно використовують технології. Як Вам вдається компенсувати брак часу та методичної підтримки (на яку скаржаться більшість колег) для ефективного впровадження цих технологій?

Блок В. Шляхи набуття та обміну досвідом

7. Професійний розвиток: Які конкретні форми підвищення кваліфікації (стажування, тренінги, сертифікати) стали найбільш вирішальними для формування Ваших навичок у сфері медіаграмотності та педагогічних технологій?

8. Інноваційні джерела: Які освітні ресурси чи професійні спільноти Ви використовуєте для оновлення своїх знань про нові педагогічні технології у медіаосвіті?
9. Менторство та поширення досвіду: Чи ділитесь Ви своїм досвідом використання систематичних технологій з колегами по кафедрі/факультету? У якій формі Ви це робите і що вважаєте найбільш ефективним для мотивації інших викладачів?

Додаток Ж

Анкета для оцінки якості модуля «Медіаграмотність викладача ЗВО» та впливу на розвиток компонентів медіаграмотності

Шановний/на магістре!

Ця анкета є частиною кваліфікаційної роботи «Педагогічні технології розвитку медіаграмотності у майбутніх викладачів ЗВО». Ваші відповіді допоможуть нам об'єктивно оцінити якість розробленого модуля, його змістовне наповнення та ефективність використаних педагогічних технологій.

Розділ 1. Оцінка змісту та якості занять Модуля

Оцініть, будь ласка, наскільки Ви погоджуєтесь із наступними твердженнями, використовуючи шкалу: 1 – Зовсім не згоден; 2 – Скоріше не згоден; 3 – Важко сказати; 4 – Скоріше згоден; 5 – Повністю згоден.

№	Твердження	Оцінка (1-5)
1.	Зміст модуля (теми, приклади, кейси) був актуальним для моєї майбутньої викладацької діяльності у ЗВО.	
2.	Обговорення «медіатексту» (наукова стаття, презентація) допомогло критичніше поглянути на академічні джерела.	
3.	Лекція про дезінформацію та фактчекінг (Лекція 2) дала мені конкретні інструменти для верифікації інформації.	
4.	Використання кейс-технології (юридична етика, авторське право) було корисним для розуміння професійних ризиків.	
5.	Тренінг зі створення освітнього контенту навчив мене інтегрувати фактчекінг у дизайн інфографіки/відео.	
6.	Ділова гра/симуляція кризових комунікацій (кібербулінг, фейки в чатах) була найбільш ефективною для відпрацювання навичок.	
7.	Загалом, матеріал модуля був поданий цікаво та мотивував до самостійного вивчення.	

Розділ 2. Діагностика розвитку компонентів медіаграмотності

Оцініть, як змінився Ваш рівень володіння наступними навичками після проходження Модуля, порівняно з тим, що було до нього (Пре-тест). Шкала: 1 – Значно погіршився; 2 – Не змінився; 3 – Трохи покращився; 4 – Помітно покращився; 5 – Значно покращився.

№	Компонент медіаграмотності	Оцінка змін (1-5)
8.	Здатність критично оцінювати надійність академічних та новинних джерел.	
9.	Вміння розпізнавати різні типи маніпуляцій (пропаганда, псевдонаука) у медіатекстах.	
10.	Навичка оперативного фактчекінгу за допомогою цифрових інструментів.	

11.	Готовність створювати якісний, етичний та верифікований освітній медіаконтент.	
12.	Здатність професійно реагувати на поширення дезінформації або конфлікти (кібербулінг) у студентському медіасередовищі (навички «медіакуратора»).	
13.	Розуміння юридичних та моральних аспектів власної медіаповедінки (авторське право, публічні висловлювання).	

Розділ 3. Загальні висновки (Якісний аналіз)

14. Найкорисніша частина Модуля для Вашої майбутньої викладацької практики була: (Відкрите запитання)
15. Які теми/інструменти, на Вашу думку, слід було б додати до Модуля для його покращення? (Відкрите запитання)
16. Чи вважаєте Ви, що інтеграція медіаграмотності у підготовку викладачів ЗВО має бути обов'язковою? (Так / Ні / Важко відповісти).